

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Ikkunoita opiskelijan arkeen  
Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
ANNINA KIPPONEN  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNINA KIPPONEN: Ikkunoita opiskelijan arkeen. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2015

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä yliopisto-opiskelusta, oppimisesta ja opiskelijan arjesta tämän päivän Suomessa ja niiden merkityksistä opintoihin kiinnittymiselle. Opiskelijoiden valmistumista ja opinnoissa etenemistä on yritetty nopeuttaa ja edistää erilaisin koulutuspoliittisin ja taloudellisin keinoin, mutta siitä huolimatta valmistumis- ja opiskeluajat ovat pysyneet melko muuttumattomina. Nopeaan valmistumiseen kannustavassa yhteiskunnallisessa keskustelussa ei ole kiinnitetty huomiota aiemmissa tutkimuksissa havaittuun opiskelijoiden opinnoista johtuvaan kuormittumiseen. Kuormittumisen ja opintoihin paneutumisen tematiikka toimii tässä tutkimuksessa opintoihin kiinnittymisen tarkastelun kontekstina.

Tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat ajankäytölle, resursseille ja eri aktiviteetteihin panostamiselle opintoihin kiinnittäjinä. Merkityksiä tarkasteltiin hermeneuttisen fenomenologian ja sisällönanalyysin avulla analysoimalla haastatteluaineistoa siitä näkökulmasta, miten opiskelijat kuvaavat aineistossa aikaa, panostamista ja resurssejaan suhteessa eri aktiviteetteihin. Resurssit käsittävät tutkimuksessa opiskelijan jaksamisen ja kuormittumisen kokemukset panostamisen tarkoittaessa opiskeluun ja oppimisprosesseihin suunnattua kognitiivista panostusta ja ajankäyttöä.

Haastatteluaineisto on osa laajempaa Tampereen yliopiston uusia opetussuunnitelmia koskevaa tutkimusaineistoa, josta tässä tutkimuksessa käytettiin opetus- ja oppimiskulttuuria sekä opiskelijoiden kuormittumista koskevaa osiota. Haastatteluaineisto koostui 13 yliopiston perustutkinto-opiskelijan haastattelusta. Haastatellut opiskelijat olivat opiskelija-aktiiveja, joilla on erilaisia luottamustehäviä yliopistossa. Opiskelijat jakautuivat tasaisesti kaikkiin yliopiston yksiköihin.

Opintoihin kiinnittyminen näyttäytyy tutkimuksen perusteella monimerkityksellisenä ilmiönä, kun sitä tarkastellaan ajankäytön, resurssien ja panostamisen näkökulmasta. Eri aktiviteetit sisältävät sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä. Sen tähden niiden suhde opintoihin kiinnittymiseen ei ole yksinkertainen. Yhteiskunnallisella tasolla kiinnittymiseen ovat yhteydessä tulevaisuuden epävarmuus, toiminnasta saatava hyöty, toimeentulon haasteet sekä opiskelijaan kohdistuvat ulkoiset vaatimukset. Yliopiston toimintakulttuurissa hallinnolliset tekijät kuormittavat ja hidastavat opiskelua yhteisöllisen oppimisen tukiessa opintoihin kiinnittymistä. Opiskelijan tasolla tasapainoilu vaatimusten ja jaksamisen välimaastossa, opiskeluvalmiudet sekä opiskelijan orientaatio ovat merkityksellisiä opintoihin kiinnittymisen kannalta.

Tutkimus vahvisti näkemystä, jonka mukaan yhteiskunnallinen tilanne ja työelämän muutokset voivat vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen. Nopean valmistumisen kulttuurissa yliopistokoulutus saa välineellisen merkityksen uratavoitteiden täyttäjänä, jolloin opiskelijalle ei jää aikaa ja tilaa sivistyäkseen. Yliopistolla opiskelijoiden osallistaminen koulutuksen ja opetuksen kehittämiseen ja suunnitteluun voisi edistää opiskelijoiden toivoman yhteisöllisyyden kehittymistä sekä vähentää hallinnollisista tekijöistä johtuvaa kuormaa. Yliopiston on vaikea edistää opiskelijan jaksamista niiltä osin, kun kuormitus johtuu opiskelijan omista valinnoista ja yliopiston ulkopuolisesta elämismaailmasta. Ulkoisten vaatimusten lisäämisen sijaan opiskelijat tulisi saada kiinnittymään opintoihin sisällöllisesti.

Avainsanat: Opintoihin kiinnittyminen, kuormittavuus, panostus, resurssit, ajankäyttö, merkitykset

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN TUTKIMUSTEN PERUSTEELLA.....</b>	<b>6</b>
2.1	JOHDANTO OPINTOIHIN KIINNITTYMISEN TUTKIMUSPERINTEISIIN .....	6
2.2	ELÄMISMAAILMA AJANKÄYTÖN RAAMITTAJANA JA OPINTOIHIN KIINNITTÄJÄNÄ .....	9
2.3	OPISKELUYHTEISÖ OPINTOIHIN KIINNITTYMISEN MAHDOLLISTAJANA .....	13
2.4	OPISKELIJA OPPIJANA JA AJANKÄYTTÄJÄNÄ .....	15
<b>3</b>	<b>HERMENEUTTINEN FENOMENOLOGIA JA OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN.....</b>	<b>18</b>
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT.....	18
3.2	TUTKIMUKSEN INFORMANTIT .....	19
3.3	HERMENEUTTINEN FENOMENOLOGIA MERKITYSTEN TUTKIMUKSESSA .....	19
3.4	HAASTATTELUTUTKIMUKSELLA TIETOA OPINTOIHIN KIINNITTYMISESTÄ.....	22
3.5	HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGISEN TUTKIMUKSEN EETTISET PERIAATTEET .....	23
<b>4</b>	<b>ANALYYSIN KULKU .....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>YHTEISKUNNALLINEN TILANNE OPINTOIHIN KIINNITTYMISEN TAUSTALLA .....</b>	<b>29</b>
5.1	TULEVAISUUDEN EPÄVARMUUS KUORMITTAÄ OPISKELIJAA .....	30
5.2	KOETTU HYÖTY KIINNITTÄÄ OPISKELIJAN OPINTOIHIN .....	31
5.3	TOIMEENTULON HAASTEET JOHTAVAT TYÖSSÄKÄYNTIIN .....	33
5.4	ULKOISET PAINEET KUORMITTAVAT JA JOHTAVAT YLISUORITTAMISEEN .....	34
<b>6</b>	<b>YLIOPISTON TOIMINTAKULTTUURIN MERKITYKSET OPINTOIHIN KIINNITTYMISESSÄ.....</b>	<b>37</b>
6.1	YLIOPISTON HALLINNOLLISET TEKIJÄT HIDASTAVAT JA KUORMITTAVAT OPISKELUA .....	37
6.2	YHTEISÖLLINEN OPETUS- JA OPPIMISKULTTUURI KIINNITTÄÄ OPINTOIHIN .....	40
<b>7</b>	<b>OPISKELIJAN ROOLI OPINTOIHIN KIINNITTYMISESSÄ.....</b>	<b>43</b>
7.1	OPISKELIJAN ORIENTAATIOILLA ON MERKITYSTÄ OPINTOIHIN KIINNITTYMISESSÄ.....	43
7.2	OPISKELUVALMIUDET OVAT YHTEYDESSÄ OPINNOISTA SELVIYTYMISEEN .....	46
7.3	OPISKELIJAT TASAPAINOILEVAT KORKEIDEN VAATIMUSTEN JA JAKSAMISEN VÄLILLÄ .....	51
<b>8</b>	<b>YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA .....</b>	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN TUTKIMUKSEN PERUSTEELLA .....</b>	<b>62</b>
9.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	62
9.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	66
9.3	TUTKIMUKSEN POHJALTA LUODUT JATKOTUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	68
<b>LÄHTEET.....</b>		<b>69</b>
<b>LIITTEET .....</b>		<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Opintotahdin nopeuttaminen ja työurien pidentäminen ovat olleet viime vuosien poliittisten ja koulutuspoliittisten kannanottojen keskiössä. Vuosien 2011–2014 ja 2014–2015 hallitusten rakenneuudistuksen tavoitteissa esitettiin muun muassa pyrkimys työurien pidentämiseen alku- ja loppupäistä sekä keskikohdasta (ks. Valtioneuvosto 2013). Opiskelijoiden valmistumisen nopeuttaminen on nähty yhtenä ratkaisuna työurien pidentämiseen. Valmistumisen nopeuttamiseksi muun muassa korkeakoulujen rahoitusmalleja on muutettu siten, että yliopistot saavat rahaa huomioimalla opiskelijapalautetta koulutuksen kehittämisessä ja kannustamalla opiskelijat opiskelemaan 55 opintopisteen vuosivauhtia. Lisäksi yliopistot ovat laajentaneet kurssitarjontansa toimimaan myös kesäaikoina, opiskelijavalinta on muutettu huomioimaan ensisijaisesti ensimmäistä korkeakoulututkintoaan suorittamaan aikovat hakijat, ja opintorahaa ja opintolainan määrää on korotettu samalla, kun tukikauduksia on vähennetty. Tavoiteajassa valmistuvat opiskelijat saavat osan opintolainastaan hyvitettyksi. (Esim. Kela 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014a; 2014b; 2015; Valtioneuvosto 2013.)

Ponnisteluista huolimatta opiskelijoiden opintotahdissa ei ole näkynyt suuria muutoksia. Ulkoisia opintovauhtia ja valmistumista edistäviä kannusteita on lisätty ja opiskelun ehtoja on muutettu. Liian vähän huomiota on kuitenkin kiinnitetty opiskelijan muuhun elämismailmaan ja kokemuksiin opiskelua kuormittavista ja hidastavista tekijöistä. Opiskelijat ovat opintojensa aikana mukana työelämässä, harrastavat, viettävät aikaa perheidensä kanssa ja vaikuttavat yhteiskunnan kehittämiseen erilaisten aktiivitehtäviensä kautta. Opiskelun todellisuus ei näyttäydy yksisuuntaisen ja yksiselitteisen opintoputken metaforan kautta, kuten se median kautta yleensä esitetään.

Opiskelijoiden on todettu kuormittuvan opinnoissaan, vaikka he kokevatkin opintonsa pääosin merkityksellisiksi ja tärkeiksi (ks. Kettunen & Villa 2013, 38–41; Kunttu & Pesonen 2013, 79–81). Kuormittumisen ja panostamisen problematiikka on vahvasti läsnä käsillä olevan tutkimuksen haastatteluissa ja antaa täten kontekstin opintoihin kiinnittymisen tarkastelulle. Onnistunut opintopolku ja siirtymä opinnoista työelämään edellyttävät opiskelijalta kiinnittymistä opintoihin ja yliopistoyhteisöön. Opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan tutkimuksessa opiskelijälähtöisesti opiskelijan opintoihin ja oppimisprosesseihin osallistumisen sekä niihin käytetyn ajan, panostamisen ja resurssien näkökulmasta. Tutkimuksessa ei keskitytä ainoastaan opintojen ja opiskelun saamiin merkityksiin,

vaan opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan laajemmin koko opiskelijan elämismaailman ja yhteiskunnallisen tilanteen kautta. Kiinnostuksen kohteena on lisätä ymmärrystä opiskelijan elämään ja arkeen sisältyvistä erilaisista aktiviteeteista, oppimisesta ja yliopisto-opiskelusta tämän päivän Suomessa, sekä niiden merkityksistä opintoihin kiinnittymiselle. Merkityksiä tarkastellaan Mäkisen ja Annalan (2011) yliopisto-opintoihin kiinnittymisen viitekehyksen kolmella eri tasolla, joita ovat opiskelijan elämismaailma ja ympäröivä yhteiskunta, yliopistoyhteisö ja opiskelija oppijana.

Tutkimus on ajankohtainen nykyisessä kansantaloudellisessa ja poliittisessa tilanteessa, jossa opiskelijoiden toivotaan siirtyvän varhaisemmassa vaiheessa työelämään. Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen ja jaksamisen edistäminen ovat itsessään tärkeitä huomioida koulutuspoliittisessa keskustelussa sekä koulutuksen ja opetuksen kehittämisessä, sillä ne edesauttavat opiskelijoiden opintojen etenemistä. Lisäksi ne takaavat, että valmistuttuaan opiskelija on motivoitunut potentiaalinen työntekijä, joka voi hyvin ja pystyy työskentelemään yhteiskunnan ja työnantajansa hyväksi. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tuovat näkökulmia yliopistollisen koulutuksen kehittämiseen opiskelijalähtoisemmäksi ja lisäävät ymmärrystä opintoihin kiinnittymisestä erilaisten tavoitteiden, vaatimusten ja kiinnostuksen kohteiden ristipaineessa.

## 2 OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN TUTKIMUSTEN PERUSTEELLA

### *2.1 Johdanto opintoihin kiinnittymisen tutkimusperinteisiin*

Opintoihin kiinnittymistä on tutkittu viime aikoina runsaasti niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Kiinnostus sen tutkimiseen on lisääntynyt, kun yliopisto-opetukseen on alettu tutkimuksen ohella kiinnittää entistä enemmän huomiota. Suomessa seurataan esimerkiksi opiskelijoiden korkeakouluopinnoissa edistymistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) ja korkeakoulutuksen laatua (KARVI 2015). Kansainvälisesti ollaan erityisesti kiinnostuneita oppimistuloksista ja valmistuneiden osaaamisesta (OECD 2014). Pohjois-Amerikan ja Australian korkeakouluissa opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen ja sitoutuminen on nostettu jopa yhdeksi koulutuksen laadun mittareista (NSSE; National Study of Student Engagement; AUSSE; Australiasian Survey of Student Engagement).

Opintoihin kiinnittyminen on kompleksinen ilmiö, jota on eri tutkimusperinteissä tarkasteltu eri näkökulmista. Suurimmat erot opintoihin kiinnittymisen eri tutkimusperinteissä riippuvat siitä, onko tarkastelun kohteena yksilö, yhteisö vai kokonaisuus. Useiden näkökulmien heikkoutena on Kahun (2013) mukaan se, että ne eivät pysty erottamaan kiinnittymiseen johtaneita yksilöllisiä taustatekijöitä, kiinnittymisprosessia ja sen lopputulosta toisistaan.

Opintoihin kiinnittymisen tutkimus on eroteltavissa neljään suureen tutkimusperinteeseen. Behavioristisen näkökulman mukaan opintoihin kiinnittymisen keskiössä ovat opiskelijan käyttäytyminen ja opetuskäytänteet. Ne ovat yhteydessä opiskelijan tyytyväisyyteen opinnoista sekä niissä menestymiseen. Behavioristisessa näkökulmassa opintoihin kiinnittymistä mitataan tehtäviin käytetyn ajan, sosiaalisen ja akateemisen integraation sekä opetuskäytänteiden kautta. (Kahu 2013.) Esimerkiksi Hu ja Kuh (2002), Astin (1993) sekä Exeter (2010) määrittelevät opintoihin kiinnittymistä opiskelijan oppimisen, oppimisprosessien sekä vertaisten ja tiedekunnan kanssa käytetyn ajan ja niihin panostamisen näkökulmasta. Heidän määritelmänsä, opintoihin ja oppimisprosesseihin käytetty aika ja panostus, voidaan nähdä Kahun (ks. 2013) määritelmän mukaisesti pohjaltaan behavioristisena. Edellisten lisäksi he kuitenkin tarkastelevat opintoihin kiinnittymistä myös psykososiaalisten prosessien ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kahun (2013, 759–761) mukaan behavioristisessa

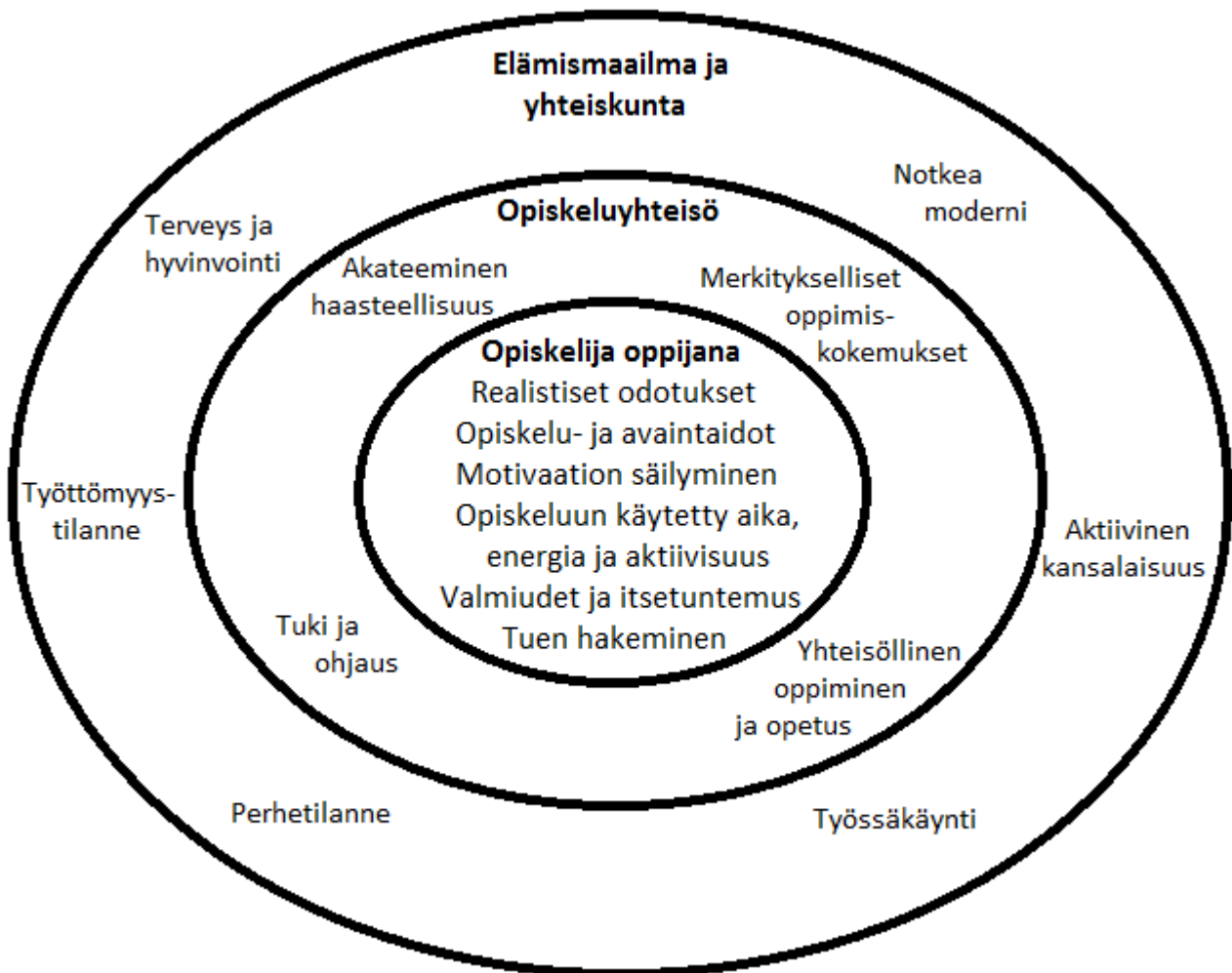
näkökulmassa keskitytään siihen, kuinka yliopisto voi vahvistaa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä.

Opintoihin kiinnittymisen psykologinen näkökulma kiinnittää huomion opiskelijan sisäiseen psykososiaaliseen prosessiin, joka vaihtelee yksilöittäin ja kehittyy ajan mittaan. Tällöin kiinnittymiseen vaikuttavat muun muassa kognitiiviset toiminnot, käyttäytyminen, opiskeluun liittyvät emootiot ja konaatio eli opiskelijan tahtotila menestyä opinnoissaan. Näkökulman vahvuuksia ovat mahdollisuus erottaa kiinnittyminen sen johdannaisista ja toisaalta tunteiden huomioiminen kiinnittymisessä. Laajempi kuva opintoihin kiinnittymisestä saadaan, kun siirrytään tarkastelemaan opintoihin kiinnittymistä opiskelijaa itseään laajemmalla tasolla, sosiokulttuurisella tasolla. Sosiokulttuurinen näkökulma johdattelee tarkastelemaan opiskelijan kokemuksia ja syitä opintoihin kiinnittymisen tai opinnoista vieraantumisen takana. (Kahu 2013, 761–764.) Opintoihin kiinnittymistä on tarkasteltu eri tutkimusperinteissä myös opinnoista vieraantumisen kautta, mikä voidaan nähdä opintoihin kiinnittymisen vastakohtana. Case (2008) määrittelee vieraantumisen (alienation) tilana tai kokemuksena, jossa opiskelija ei pääse haluamansa yhteisön tai aktiviteetin jäseneksi (Case 2008, 323–324). Toisin sanoen vieraantuminen tarkoittaa toivotun suhteen eli yliopiston ja opiskelijan välistä kohtaamattomuutta.

Kahun (2013, 763–764) mukaan sosiokulttuurisessa näkökulmassa huomio kiinnittyy yliopistolliseen kulttuuriin, joka ei välttämättä tavoita niin sanottuja ei-perinteisiä opiskelijoita, esimerkiksi opiskelijoita, joiden perhetausta ei ole akateeminen (ks. esim. Hu & Kuh 2002). Näkökulman mukaan opintoihin kiinnittymisessä opiskelija tulisi nähdä kokonaisuutena, persoonana, jolloin myös opiskelijan identiteetti, aiempi tietäminen sekä tavat toimia huomioidaan (Kahu 2013, 763–764). Haworthin ja Conradin (1997, 27) kiinnittymisteoria (engagement theory) on esimerkki sosiokulttuurisesta näkökulmasta opintoihin kiinnittymiseen. Sen mukaan koko yliopistoyhteisö, mukaan lukien opiskelijat, on vastuussa yhteisestä oppimisesta ja opetuksesta. Sosiokulttuurisen näkökulman vahvuutena on ymmärryksen lisääminen syistä, jotka johtavat opintoihin kiinnittymiseen tai niistä vieraantumiseen (Kahu 2013, 764).

Holistinen näkökulma pyrkii yhdistämään edelliset näkökulmat ja tarkastelemaan kiinnittymistä laaja-alaisesti joksikin tulemisen prosessina, dynaamisena jatkumona, johon vaikuttaa opiskelijan osallistuminen erilaisiin opiskelu- ja yliopistoyhteisön käytänteisiin. Näkökulman rikkautena on opiskelijan opintoihin liittyvien emootioiden huomioiminen. (Kahu 2013.) Mäkisen ja Annalan viitekehys (2011) yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun on holistinen kuvaus opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä opiskelijan, yliopistoyhteisön ja opiskelijan elämismaailman tasoilla (Mäkinen & Annala 2011). Se sopii laaja-alaisuutensa ansiosta hyvin tutkimukseen, jossa

selvitetään opintoihin kiinnittymistä ajan ja panostamisen näkökulmasta. Viitekehys ohjaa tarkastelemaan kolmella tasolla sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opintoihinsa ja opiskeluprosesseihin sekä muuhun toimintaan käytetylle ajalle ja panostamiselle (Kuvio 1). Nämä tasot ovat opiskelija oppijana, yliopisto opiskeluyhteisönä ja opiskelijan elämismaailma, joka kattaa myös ympäröivän yhteiskunnan (ks. Mäkinen & Annala 2011).



**KUVIO 1.** Viitekehys yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun (mukaillen Mäkinen & Annala 2011; ks. myös Penttilä 2009, 55–61; Saukkonen 2005, 49–51).

Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehys vetää yhteen opintoihin kiinnittymisen eri näkökulmien ja teoreettisten lähtökohtien keskeisiä piirteitä. Viitekehysten taustalla on laaja tutkimuskatsaus ja ajatus tuoda perinteiselle, lineaariselle opintojen suorittamisen metaforalle vaihtoehtoinen näkemys yliopisto-opiskelusta. Tällöin opiskelun nähdään olevan kosketuksissa myös ympäröivään yhteiskuntaan ja opiskeluyhteisöön. Viitekehys jakautuu kolmelle limittäiselle kehälle, joiden keskiössä toimii opiskelija oppijana. Seuraavan kehän muodostaa yliopisto opiskeluyhteisönä ja ulkokehällä avautuu



opiskelijan muu elämismaailma. Viitekehyksen eri kehät ovat osin päällekkäisiä ja yhteydessä toisiinsa. Ne jäsentävät yliopisto-opintoihin kiinnittymisen yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Täten yliopisto-opiskelua ei voida irrottaa kontekstistaan. (Mäkinen & Annala 2011, 59–62.)

Seuraavissa alaluvuissa avataan opintoihin kiinnittymiseen ja opiskelijoiden ajankäyttöön liittyvää tutkimuskirjallisuutta Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehystä soveltaen. Tarkastelu alkaa opiskelijan elämismaailman ja ympäröivän yhteiskunnan merkityksistä opintoihin kiinnittymiselle, sillä ne paikantavat sekä opiskelijan opiskelua ja opiskeluaikaa hänen elämän kokonaisuuteensa että yliopisto-opiskelua yleisesti tässä ajassa ja yhteiskunnassa. Seuraavassa osiossa avataan yliopiston, yliopistoyhteisön sekä oppimiskokemusten merkitystä kiinnittymiseen, ja viimeiseksi käsitellään opiskelijan omaa toimintaa ja valmiuksia suhteessa yliopisto-opiskeluun. Opintoihin kiinnittymisen määrittely Exeterin ym. (2010) sekä Hun ja Kuhin (2002) mukaisesti opiskeluun ja oppimisprosesseihin käytettynä aikana, energiana ja aktiviteetteihin osallistumisena johdattaa tutkimuskatsauksen tarkastelua kaikilla yliopisto-opintoihin kiinnittymisen teoreettisen viitekehyksen (Mäkinen & Annala 2011) tasoilla. Tarkastelussa edetään laajasta kokonaiskuvasta kohti yksilöllistä opintoihin kiinnittymisen tarkastelua.

## ***2.2 Elämismaailma ajankäytön raamittajana ja opintoihin kiinnittäjänä***

Kun tarkastellaan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ajankäytön, resurssien ja opintoihin panostamisen näkökulmasta on hyvä huomioda, että opiskelijat käyttävät aikaa muihinkin aktiviteetteihin kuin opiskeluun. Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksen uloimmalla kehällä eli opiskelijan elämismaailmassa, opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat opintojen aikainen työssäkäynti, perhe- ja terveystilanne sekä aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät aktiviteetit. Opiskelijoiden yksilölliset taustat sekä muutokset ympäröivässä yhteiskunnassa ja työelämässä vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa kiinnittyä opintoihin.

Opiskelijan opintoihin käyttämä aika on rajallinen. Sen lisäksi, että opiskelija itse säätelee omaa ajankäyttöään, yliopisto yhteisönä ja opiskelijan muu elämismaailma asettavat ehtoja ja rajoja opiskelijan opintoihin käyttämälle ajalle. Opintojen ulkopuolelta tulevat opiskelijaa kuormittavat tekijät, kuten työssäkäynti ja perhetilanne voivat heikentää opiskelijan opintoihin kiinnittymistä (Korhonen ja Hietava 2011, 57–58). Työssäkäynnin, opiskelun ja muun elämäntilanteen voidaan nähdä kilpailevan opiskelijan ajasta ja resursseista, jolloin opintojen ulkopuolisten aktiviteettien lisääntyessä opintoihin käytetty aika laskee (Hall 2010, 439–448). Opintojen aikaisella työssäkäynnillä on

kuitenkin myös muunlaisia merkityksiä kuin pelkästään vähentynyt ajankäyttö opintoihin. Työskentely opintojen ohessa muun muassa parantaa opiskelijan toimeentuloa (Penttilä 2011, 58–59). Lisäksi omalla alalla työskentely parantaa opiskelijoiden uskoa tulevaisuuteen (Saari, Mikkonen & Vieno 2013, 53) ja antaa käsityksiä omasta osaamisesta ja kehittyvästä asiantuntijuudesta (Korhonen 2005, 65–66).

Suomalaiset korkeakouluopiskelijat käyttävät opintoihin ja työhön yhteensä keskimäärin vähemmän aikaa kuin muut eurooppalaiset opiskelijat. He käyttävät opintoihin ja työhön keskimäärin 40 tuntia viikossa läpi korkeakoulutuksen. Maisterivaiheessa työhön ja itsenäiseen opiskeluun käytetty aika lisääntyy samalla, kun muodolliseen opetukseen osallistumisen määrä vähenee. Vanhemmat opiskelijat käyttävät opintoihin ja työhön enemmän aikaa kuin nuoremmat opiskelijat. (Orr, Gwosc & Netz 2011, 89–102.) Vaikka Suomessa päätoimista ja sivutoimista opiskelua ei ole erikseen määritetty (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 45), ajankäyttö vaihtelee myös sen mukaan, kokeeko opiskelija opiskelevansa pää- vai sivutoimisesti. Opiskelijat, jotka eivät työskentele opintojensa ohessa, käyttävät aikaa opintoihin 36 tuntia viikossa, kun taas työssäkäyvät ja perheelliset opiskelijat opiskelevat keskimäärin 27 tuntia viikossa. Työnteon ollessa opiskelijan päätoiminen aktiviteetti opiskeluun käytetty aika väheni 17 tuntiin ja perheellisillä opiskelijoilla 16 tuntiin viikossa. (Potila 2014, 25–26.) Myös keikka- ja osa-aikatyöskentely on lisääntynyt opiskelijoiden keskuudessa viimeisten vuosien aikana. Osapäiväisesti työskenteleviä korkeakouluopiskelijoita on tällä hetkellä 55 % opiskelijoista ja he työskentelevät keskimäärin 15 tuntia viikossa. Työssäkäyvistä opiskelijoista 57 % saa tehdä omaan alaan liittyviä työtehtäviä. (Kunttu & Pesonen 2013, 82–85.) Oman alan työtehtävien on todettu kiinnittävän opiskelijaa opintoihin (Brint & Cantwell 2008, 2460).

Opintojen ohessa työskentely on perinteisesti nähty opintoja hidastavana ja haittaavana toimintana. Esimerkiksi Saarenmaan ym. (2010, 50) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille, että työssäkäynti on yksi suurimmista opintoja hidastavista tekijöistä (ks. myös Aho, Hynninen, Karhunen & Vanttaja 2012, 101–102). Työssäkäynnin merkitys opinnoille ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Van den Hurk ja Van den Berkel (2005) toivat tutkimuksessaan esille, että opintoihin käyttivät eniten aikaa ne opiskelijat, jotka työskentelivät hieman, eli neljästä kahdeksaan tuntia viikossa, opintojen ohessa. Asiaa saattanee selittää se, että työssäkäyvät opiskelijat ovat oppineet paremmiksi ajanhallitsijoiksi kuin työskentelemättömät opiskelijat tai vaihtoehtoisesti he haluavat nähdä enemmän vaivaa akateemisiin opintoihinsa. (Van den Hurk & Van den Berkel 2005, 233–234.)

Opiskelijan opinnoissa etenemiseen vaikuttavat työssäkäynnin lisäksi myös muut asiat. Saarenmaan ym. (2010) mukaan 42 % yliopisto-opiskelijoista opiskelee valmistumistavoitettaan hi-

taammin. Opinnoissa etenemistä haittaavat työssäkäynnin lisäksi perhe- ja elämäntilanne sekä harrastukset. Noin puolet hitaasti etenevistä kokee työskentelyn hidastavan opintoja, samoin kuin perheellisistä opiskelijoista puolet kokee perheen ja opiskelun yhteensovittamisessa ongelmia. Toisaalta n. 10 % perheellisistä näkee perhesyiden nopeuttavan heidän valmistumistaan. Myös harrastukset, ainejärjestötoiminta ja toimeentulon ongelmat voivat hidastaa opinnoissa etenemistä. (Saarenmaa ym. 2010, 45–50.) Rautopuron ja Korhosen (2011, 52) huomiot opintojen etenemiseen liittyvistä ongelmista valottavat hidasta opinnoissa etenemistä laajemmin, sillä edellisten lisäksi hitaaseen opintotahtiin voivat vaikuttaa myös ihmissuhteet, heikko motivaatio ja terveys sekä opintojen käynnistymisongelmat.

Suuri opinnoissa etenemiseen ja menestymiseen vaikuttava tekijä on opiskelijan terveys ja hyvinvointi. Terveydelliset ongelmat ovat opiskelijoiden keskuudessa yleisiä. Noin puolella korkeakouluopiskelijoista on opintojen etenemiseen vaikuttavia terveydellisiä ongelmia. Suurimpia opintoja hidastavia tekijöitä ovat stressi, jännittäminen ja keskittymisvaikeudet. Stressistä kärsii noin kolmannes opiskelijoista. (Saarenmaa ym. 2010, 52–53.) Opintoihin kiinnittymisen ja opintojen etenemisen kannalta on myös huolestuttavaa, että joka kymmenennellä opiskelijalla on kasvanut riski uupua opinnoista. Heille opinnoista irrottautuminen on hankalaa. Tätä useampi murehtii opintojensa edistymistä vielä vapaa-aikanaankin ja kokee opintomäärän kuormittavana. Myönteistä on kuitenkin huomata, että opintojen etenemistä hidastavista terveydellisistä ongelmista huolimatta suurin osa opiskelijoista kokee terveytensä yleisesti hyväksi ja lähes puolet opiskelijoista kokee oman opiskelunsa hyvin merkittävänä. (Kunttu & Pesonen 2013, 38–47, 79–81.) Vaikka opiskelijoiden terveydelliset ongelmat ovat yleisesti tiedossa, niiden huomioiminen yliopistossa on vähäistä. Saarenmaan ym. (2010, 52) mukaan peräti 62 % opiskelijoista kokee, että opintoja hidastavia tekijöitä ei huomioida opinnoissa. Opiskelijat toivovatkin, että heidän jaksamisestaan välitettäisiin ja liiallisista suorituspaineista luovuttaisiin.

Työn, terveyden ja perheen lisäksi neljäntenä osa-alueena Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksessä on aktiivinen kansalaisuus. Zepke ja Leah (2010) kritisoivat useimpia kiinnittymisteorioita niiden kapeakatseisuudesta, psykologisesta näkökulmasta ja opiskelijakeskeisyydestä. Sen sijaan, että tällaiset teoriat keskittyvät opiskelijoiden käyttäytymiseen, oppilaitosten strategioihin ja kiinnittymisen operationaalisiin näkökulmiin, katse tulisi kiinnittää tarkastelemaan kiinnittymistä osallistavana ja dialogisena toimintana. Tällöin kiinnittymisen tarkastelussa päästään pidemmälle kuin opinnoissa menestymisen tarkasteluun. Kiinnittymisen päämäärä on aktiivinen kansalaisuus. (Zepke & Leah 2010, 173.) Opiskelijat harjoittavat aktiivista kansalaisuuttaan esimerkiksi ainejärjestötehtävissä ja opiskelijapolitiikassa. Niiden avulla opiskelijat kokevat muun muassa verkostoituvansa

sekä saavansa hyödyllisiä taitoja ja etua työpaikkoja haettaessa (Korhonen 2005, 65–66; Vuorikoski 2004, 17).

Elämäntilanteen lisäksi opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat myös työelämän ja yhteiskunnan muutokset (Mäkinen & Annala 2011, 66–67). Niiden merkitystä opintoihin kiinnittymiselle ei viitekehyksessä suuremmin avata, vaikka yhteiskunnalliset rakenteet, opiskeluun ja työelämään liittyvä ilmapiiri ja asenteet sekä työllisyystilanne voivat vaikuttaa opiskelijoiden uskoon tulevaisuudesta ja omalle alalle työllistymisestä. Näin ne voinevat vaikuttaa myös kokemukseen opintojen merkityksellisyydestä opiskelijan tulevaisuuden kannalta.

Saukkonen (2005) puhuu ajastamme notkeana modernina, joka vaikuttaa opiskelijoiden valintoihin ja opintoihin kiinnittymiseen tässä yhteiskunnallisessa ajassa. Modernin yhteiskunnan varmuus, pysyvyys ja selkeys ovat vaihtuneet jatkuvaan muutokseen, jossa tulevaisuus nähdään epävarmana. Yhteiskuntaamme kuvastavat valintojen runsaus ja ajattomuus, jossa historialla ei ole merkitystä ja tulevaisuudesta ei ole tietoa. Oman tien ja tarpeiden löytäminen voi tuntua hankalalta, kun koulutus ei enää takaa toivottua uraa, elintasoja ja yhteiskunnallista asemaa. Nykyajan opiskelija joutuu ottamaan entistä enemmän vastuuta yksilöllisesti oman elämänsä rakentumisesta, sillä tutut yhteisölliset rakenteet ovat poistuneet. Opiskelun mielekkyydelle ja sisällölle tulee löytää uusia merkityksiä. (Saukkonen 2005, 49–51.)

Edellä kuvattu yhteiskunnallinen tilanne ja aika vaikuttavat opiskelijoiden uskoon oman koulutusalan hyödyistä tulevaisuuden työmarkkinoilla. Näin ne voivat vaikuttaa myös opintoihin ja omaan alaan kiinnittymiseen. Uusimman Eurostudent -tutkimuksen mukaan heikosta taloudellisesta tilanteesta huolimatta suomalaiset opiskelijat ovat melko toiveikkaita tulevaisuutensa suhteen. Toiveikkuus kuitenkin vaihtelee opiskelualan mukaan: humanistisia aineita opiskelevat eivät näe tulevaisuuttaan yhtä valoisana kuin insinööritieteitä, luonnontieteitä ja terveystieteitä opiskelevat. (Hauschildt, Gwosc, Netz & Mishra 2015, 209–224.) Myös Saari ym. (2013) ovat todenneet tutkimuksessaan, että professioaloilla opiskelevien tulevaisuususkko on korkeampi kuin generalistialojen opiskelijoiden (ks. myös Penttilä 2009, 55–61). Yhteistä molemmille ryhmille kuitenkin on, että usko tulevaisuuteen laskee opintojen edetessä. Tämä johtunee siitä, että opintonsa aloittavilla tulevaisuuden työelämän pohtiminen ei ole vielä ajankohtaista, jolloin sitä ei tarvitse murehtia. (Saari ym. 2013, 50–51.) Työttömyyden ja epätyypillisen työn pohtiminen oman tulevaisuuden kannalta on melko yleistä yliopisto-opiskelijoille. Keskustelu tulevaisuuden epävarmuudesta auttaa käsittelemään tulevaisuuteen liittyviä pelkoja, mutta sen rinnalle tarvittaisiin myös toisenlaisia tulevaisuuskuvia. Mielikuvat ohjaavat opiskelijan uskoa tulevaisuuteen. (Penttilä 2009, 55–61.)

### *2.3 Opiskeluyhteisö opintoihin kiinnittymisen mahdollistajana*

Kiinnittymistutkimuksen sosiokulttuurisen näkökulman mukaan koko yliopistoyhteisö on vastuussa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä. Vastuu opiskelijan oppimisesta ja kehittyvän asiantuntijuuden tukemisesta on sekä yliopiston hallinnon ja henkilökunnan että opettajien ja opiskelijoiden yhteinen asia. Kiinnittymistä edistävää ilmapiiriä luodaan osallistavan toimintakulttuurin kautta. (Mäkinen & Annala 2011, 70.) Se edellyttää perinteisen yliopiston henkilöstön ja opiskelijoiden välisen hierarkian purkamista. Opiskelijat ja opettajat nähdään kollegoina, jotka ovat vastuussa molemminpuolisesta oppimisesta ja opetustoiminnasta. Puhutaan opiskeluyhteisöstä, jossa yhteinen oppimistoiminta jatkuu kontaktiopetuksen ulkopuolella. Laajimmillaan myös alumnit ja työntekijät kuuluvat oppimisyhteisöön ja täten heidät kutsutaan mukaan laadukkaaseen koulutuksen suunnitteluun ja arviointiin. (Haworth & Conrad 1997, 27–39.)

Mäkinen ja Annalan (2011) yliopisto-opintoihin kiinnittymisen viitekehyksessä akateeminen haasteellisuus, opiskelijoiden merkitykselliset oppimiskokemukset, tuen ja ohjauksen saaminen sekä yhteisölliset opetus- ja oppimiskäytänteet muodostavat opiskelijaa kiinnittävän opiskeluyhteisön perustan. Ne ovat yhteyksissä opiskelijoiden elämismailmaan ja henkilökohtaiseen oppimiseen liittyviin taipumuksiin ja valmiuksiin. (Mäkinen & Annala 2011, 62; 70–73.) Scottin (2005, 37–50) mukaan opiskelijan opintoihin kiinnittyminen ja oppimiseen sitoutuminen muotoutuu sen mukaan, millainen kokemus hänellä on yliopistosta kokonaisuutena. Tähän kokemukseen vaikuttavat muun muassa vuorovaikutus, ongelma-perustainen oppiminen sekä teorian ja käytännön linkittyminen toisiinsa opetuksessa, sitoutuneet ja vastavuoroiset opettajat sekä tehokkaat ja toimivat tukijärjestelmät. Lisäksi kokemukseen vaikuttaa opetuksen arvioinnin osuvuus opetuksen ja opintojen kehittämisen kannalta.

Opintoihin kiinnittymisen määrittely ajankäytön, aktiivisuuden ja kognitiivisen panostuksen näkökulmasta antaa olettaa yliopisto-opiskelun olevan varsin yksinäistä työskentelyä, mitä se usein onkin (Annala, Mäkinen & Svärd 2012, 3). Poutasen, Toomin, Korhosen ja Inkisen (2012) tutkimuksessa yksinäinen suorittaminen yhdistyi epämieluisaan opiskeluun, josta puuttui yhdessä tekeminen. Itsenäisen opiskelun ja opiskeluryhmien hajoamisen koettiin aiheuttavan opiskelijalle opiskelun ongelmia. (Poutanen ym. 2012, 31–32.) Opiskelijat kuitenkin opiskelevat myös yhteisöllisesti, millä näyttäisi olevan merkitystä opintotyytyväisyyden ja motivaation kannalta. Zhaon ja Kuhnin (2004) tulosten mukaan opiskeluyhteisön toimintaan osallistuvat opiskelijat ovat tyytyväisempiä opintoihinsa ja panostavat niihin enemmän kuin toimintaan osallistumattomat opiskelijat. He ovat myös enemmän yhteydessä laitoksensa henkilökuntaan ja tyytyväisempiä saamaansa ohjaukseen.

(Zhao & Kuh 2004, 124–127.) Yhteisöllinen oppiminen myös tukee oppimista ja sitouttaa opiskelijoita opiskelemaan (Poutanen ym. 2012, 31–32). Haworthin ja Conradin (1997, 36) ohjeiden mukaan laadukkaassa korkeakoulutuksessa opetushenkilökunnan ja hallinnon työntekijöiden tulisi tukea opiskelijoiden opetustoiminnan ulkopuolisia opiskeluryhmiä.

Opetushenkilökunnan merkitys on keskeinen opiskelijoita kiinnittävän opiskeluyhteisön kannalta. Poutanen ym. (2012, 23–24) toteavat yliopiston ohjaus- ja opetuskäytänteiden vaihtelevan yksisuuntaisista massaluennoista pidempikestoisiin pienryhmiin. Näiden kautta opiskelijoita kiinnitetään mukaan tiede- ja opiskeluyhteisöön. Erityisesti pienryhmissä tapahtuva opetus voidaan nähdä opiskelijaa tukevana ja opintoihin kiinnittävänä opiskeluyhteisön toimintana. (Poutanen ym. 2012, 23–24.) Kuitenkaan opettajan pelkkä kontaktiopetukseen panostaminen ei opiskeluyhteisössä riitä. Mäkinen ja Annala (2011, 70–71) pohtivatkin, onko opettajilla kiinnostusta opiskelijoiden kiinnittymisen ja asiantuntijaksi kasvamisen tukemiseen myös kontaktiopetusta laajemmissa toimintaympäristöissä. Tällainen toiminta tarkoittaa Haworthin ja Conradin (1997, 27–39) mukaan esimerkiksi yhteydenpitoa ja yhteistyötä työnantajien ja alumnien kanssa, palautteenantoa opiskelijan akateemisten taitojen kehittymisestä sekä kiinnostusta opiskelijoiden uratavoitteisiin ja kehittymiseen koko opintojen ajan. Jos opetussyksiköstä puuttuu opiskelijoita yhteisöön osallistava pienryhmätoiminta ja heidän kiinnittymistään tukeva ilmapiiri voi yhteisöllisyyden tunne jäädä puuttumaan (Poutanen ym. 2012, 23–24).

Tuen ja ohjauksen saaminen opiskeluyhteisössä on kiinnittymisen kannalta tärkeää (Mäkinen & Annala 2011). Poutanen ym. (2012, 32) mukaan opiskelijat kuitenkin kokevat saavansa henkilökohtaista ohjausta vähän, eivätkä tiedä, mistä löytäisivät sitä. Toisaalta Merenluoto (2009, 129–130) on tutkimuksessaan havainnut, että opiskelijat pääosin kokevat avun olevan saatavilla. Avun saaminen riippuu kuitenkin opiskelualasta ja opiskelijasta. Humanistisissa tieteissä ongelmia avun saamisessa näyttäisi olevan enemmän kuin lääke- ja oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Lisäksi vanhemmilla ja pidempään opiskelleilla opiskelijoilla näyttäisi olevan paremmat suhteet henkilökuntaan ja tätä kautta paremmat mahdollisuudet saada tarvittaessa apua. Haworthin ja Conradin (1997, 27–39) mukaan opiskelijoita kiinnittävässä opiskeluyhteisössä yksilöllisen ohjauksen ja palautteenannon tulisi olla monipuolista ja tapahtua sekä formaaleissa että informaaleissa tilanteissa.

Ohjaamista ei kuitenkaan tapahdu vain opettajan ja opiskelijan välillä. Opiskelutoverit ovat käytetyin ohjauksen muoto koko opintojen ajan (Lairio & Penttinen 2005, 26–29). Heiltä saa Penttisen ja Plihtarin (2011, 71–73) mukaan tukea oman elämäntilanteen pohtimiseen sekä opinnoista valmistumattomuuteen liittyen. Samoin opiskeluryhmä toimii rohkaisijana, kun usko itseensä ei riitä. Yhteisöllisen opiskeluympäristön tukemiseen pitäisikin kiinnittää huomiota myös opintojen kuluessa eikä vain niiden aluksi. Opiskelijoilla näyttäisi olevan tarvetta opiskeluun liittyvien tunteiden

käsittelyyn, mitä pedagogiset ryhmät eivät huomioi tietojen ja taitojen ohella. (Penttinen & Plihtari 2011, 71–73). Vertaisryhmän puuttuminen voi jopa haitata opiskelua ja vähentää osallisuuden tunnetta (Poutanen ym. 2012, 33–34).

Kun opiskelijat saavat opintojensa aikana monipuolisesti erilaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia, he tulevat kiinnittyneiksi omien opintojensa lisäksi myös ulkopuolisiin yhteisöihin ja sidosryhmiin (Mäkinen & Annala 2011, 70–73). Tätä tukee oppiminen, jossa opiskelijat oppivat yliopistohenkilöstön avulla yhdistämään teoriaa ja käytäntöä laboratorioissa, kentällä ja tosielämän tilanteissa. Monimutkaisten ongelmien parissa työskentely auttaa opiskelijoita saavuttamaan kokonaisvaltaisen näkemyksen ongelmanratkaisuun ja taitoja viestiä teoreettista ja teknistä tietämystään. (Haworth & Conrad 1997, 31–39.) Opetuksen lisäksi merkittäviä oppimiskokemuksia syntyy myös opintoihin liittyvissä työharjoitteluissa, ainejärjestötoiminnassa, opiskeltavan alan kesätyöissä ja rekrytointitapahtumissa. Niiden avulla opiskelijat ovat saaneet ymmärrystä omasta osaamisestaan ja kehittymismahdollisuuksistaan sekä työelämässä vaadittavista taidoista. Ainejärjestötoiminta on voinut toimia yliopistourasta kiinnostuneelle opiskelijalle myös paikkana verkostoitua laitoksen henkilökunnan kanssa. (Korhonen 2005, 65–67.)

Merkitykselliset oppimiskokemukset liittyvät myös opinnäytetöihin. Haworthin ja Conradin (1997) mukaan opinnäytetyö on merkittävä oppimiskokemus asiantuntijaksi kasvamisessa. Sen avulla opiskelija saa kokonaiskuvan ammatillisuudestaan sekä itsevarmuutta toimia asiantuntijana. (Haworth & Conrad 1997, 36–38.) Opinnäytetyöllä voi olla myös erilaisia merkityksiä. Se voi toimia opiskelijan haastajana ja kehittäjänä, toisaalta sen tekeminen voidaan nähdä vaikeana (Korhonen 2005, 67–69). Vaativat opinnot kiinnittävät opiskelijaa opintoihin, mikäli vaativuus nähdään myönteisenä asiana. Kielteisenä ilmiönä vaativuus kuitenkin kuormittaa opiskelijaa. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi vieraskielisyys opinnoissa tai opiskelijan resursseihin nähden liian vaativat opinnot. (Tuomi, Zvanut & Äimälä 2012, 200–204.) Mäkinen & Annala (2011, 72–73) toteavat, että tutkiva oppiminen tulisi tuoda osaksi kaikkien opiskelijoiden opintoja jo varhaisessa vaiheessa. Samoja taitoja tarvitaan yliopistosta valmistumisen jälkeen myös työelämässä ja muualla yhteiskunnassa.

## **2.4 Opiskelija oppijana ja ajankäyttäjänä**

Yliopisto-opintoihin kiinnittymisen teoreettisessa viitekehyksessä (Mäkinen & Annala 2011) kiinnittymismallin sisäkehällä toimijana on oppija eli opiskelija. Hänen opintoihin ja opiskeluprosesseihin käyttämänsä aika ja energia sekä erilaisiin opiskeluun liittyviin aktiviteetteihin osallistuminen määrittävät opiskelijan opintoihin kiinnittymistä (Exeter ym. 2010, 762; Hu & Kuh 2002, 555–556).

Opintoihin kiinnittyminen ja opiskelu eivät kuitenkaan ole näin yksinäistä toimintaa, vaan opinnoissa menestymisen kannalta myös tiedekunnan ja vertaisten kanssa vietetty aika on merkityksellinen oppimisen ja kiinnittymisen kannalta (Astin 1993).

Mäkisen ja Annalan (2011, 62–63) mukaan opinnoissa menestymistä ja niissä jatkamista ohjaavat opiskelijan opinnoilleen asettamat realistiset odotukset, opintomotivaatio, valmiudet ja itsetuntemus sekä opiskelu- ja avaintaitojen hallinta. Jälkimmäiset vaikuttavat oppimiseen ja sitä kautta esimerkiksi opiskelijan asenteisiin ja opetustoimintaan osallistumiseen. Kahun (2013) mukaan motivaatio, valmiudet ja itsetuntemus voidaan nähdä opintoihin kiinnittymiseen johdattavina tekijöinä, mutta osassa tutkimuserinteitä ne sekoittuvat opintoihin kiinnittymisen ilmiöön itsessään. Opinnoissa menestymiseen ja etenemiseen vaikuttavat edellä mainittujen lisäksi myös tuen hakeminen sekä opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus (Mäkinen & Annala 2011, 62–63).

Tullessaan yliopistoon opiskelemaan opiskelijalla on erilaisia odotuksia ja käsityksiä yliopisto-opiskelusta. Ne vaikuttavat yliopistoon sopeutumiseen ja opintojen onnistuneeseen aloitukseen. Leese (2010, 244–246) toteaa tutkimuksessaan, että uusien opiskelijoiden odotukset yliopisto-opiskelusta ovat usein erilaisia kuin millaista toimintaa he yliopistossa kohtaavat. Opiskelijat muun muassa olettavat opiskeluryhmien olevan pienempiä ja opettajien helpommin tavoitettavissa kuin mitä molemmat todellisuudessa ovat (Leese 2010, 246–247; Cook & Leckey 1999, 162, 169; Lowe & Cook 2003, 71–72). Opiskelijat eivät myöskään ole kovin hyvin valmistautuneita uuden tyyppiin oppimiseen ja opiskeluun, ja heiltä puuttuu yliopistossa tarvittavia valmiuksia opiskella (Cook & Leckey 1999, 169). Opiskelijoiden huolet ja paineet uutta opiskelua kohtaan antavatkin olettaa, että heillä ei ole kovinkaan paljon tietämystä yliopisto-opiskelusta ennen opintojen aloitusta (Leese 2010, 244–246).

Heikkoon opintomenetykseen ja opintoihin kiinnittymiseen voivat vaikuttaa myös opiskelijan puutteelliset opiskelutaidot (Mäkinen & Annala 2011, 65). Poutanen ym. (2012) määrittelevät akateemiset opiskelutaidot muun muassa kirjoittamisen ja kriittisen ajattelun taidoiksi, argumentointi- ja viestintätaidoiksi sekä opiskelu- ja itsesäätelytaidoiksi. Näitä taitoja opitaan osallistumalla erilaisiin opetus- ja oppimistilanteisiin. Tosin osallistumisestaan huolimatta osa opiskelijoista kokee kuitenkin vaikeuksia opiskelutaitojen haltuunotossa, mikä vaikeuttaa heidän opinnoissa edistymistään. (Poutanen ym. 2012, 21–22; 29–30.) Samoin ajanhallinnan vaikeudet voivat heikentää opiskelijan motivaatiota opiskelua kohtaan (Korhonen & Hietava 2011, 61–62). Toisaalta myös nopeasti valmistuneilla, hyvin opinnoissaan menestyneillä opiskelijoilla ilmenee haasteita opiskelurytmin ja opiskelustrategioiden löytämisessä. Ongelmiin ei välttämättä haeta apua, sillä opiskelijat eivät joko tunnista tarvetta ohjaukselle, osaa sanallistaa sitä tai heillä ei ole keinoja avun hakemiseen. (Merenluoto 2009, 85–86, 100–101.)



Yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiivit vaihtelevat opiskeluryhmittäin ja luovat erilaisen pohjan opintoihin kiinnittymiselle. Lowen ja Cookin (2003, 58–59) tutkimuksessa miesopiskelijat ja juuri lukionsa päättäneet opiskelijat tulivat yliopistoon usein henkilökohtaisista ja sosiaalisista syistä, kuten mahdollisuudesta lykätä ammatinvalintaa tai sosiaalisesta paineesta yliopisto-opintoihin. Tällaisilla opiskelumotiiveilla on todettu olevan yhteyttä opintojen käynnistymisen ongelmiin (Korhonen & Rautopuro 2012, 106). Sen sijaan vanhemmat opiskelijat ja sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat tulivat opintoihin useammin ammatillisista syistä. (Lowe & Cook 2003, 58–59). Koulutukseen hakeutumisen motiivien lisäksi opiskelijoiden suhtautuminen ja motivaatio oppimiseen vaihtelevat. Yan ja Kember (2004, 36–37) ovat havainneet opiskeluryhmissä kahdenlaisia oppijoita. Kiinnittyjiksi (engager) nimitetyt opiskelijat pyrkivät ryhmän avulla saamaan laajemman ymmärryksen kursseilla opittavista asioista, kun taas välttelijät (avoider) pyrkivät minimoimaan opiskeluun käytettävää aikaa ja helpottamaan työtaakkaansa. Ensimmäinen joukko on sitoutunut oppimaan syvällisesti, kun taas jälkimmäiselle opiskelijajoukolle riittää pintaoppiminen. Nykyinen opiskelun suoritusnopeuden korostamisen kulttuuri voi kasvattaa välttelijöiden määrää suhteessa kiinnittyjiin, jos tutkintotodistuksen saaminen motivoi enemmän kuin asiantuntijuuden saavuttaminen (Mäkinen & Annala 2011, 65).

Nopean suoritusnopeuden kulttuurista huolimatta vain vajaa kolmannes yliopisto-opiskelijoista suoritti 55 opintopistettä vuonna 2013 (Vipunen -opetushallinnon tilastopalvelu 11.11.2014). Yksilöllisten opintoaikojen lisäksi opintojen suoritusnopeudet vaihtelevat myös opiskelualan mukaan. Vuonna 2009 yliopisto-opiskelijoiden keskimääräiset valmistumisajat vaihtelivat terveystieteiden, liikuntatieteiden sekä kuvataidealan neljästä vuodesta eläinlääketieteen seitsemään ja puoleen vuoteen (Kota online -tietokanta 11.11.2014). Korhonen ja Rautopuro (2012) ovat huomanneet tutkimuksessaan, että hitaasti etenevät opiskelijat näyttäisivät priorisoivan opintoja muuta toimintaa vähemmän. Heillä myös vaikuttaisi olevan ongelmia opintoihin sopeutumisen ja niiden hallinnan kanssa. (Korhonen & Rautopuro 2012, 106.) Opintojen priorisoinnissa on kyse siitä, kuinka merkityksellisinä opiskelija opintonsa kokee oman elämänsä kannalta ja toisaalta muihin aktiviteetteihin verrattuna. Jos opinnot koetaan tärkeiksi, opiskelija haluaa nähdä aikaa ja vaivaa niiden eteen. (Törmä & Mäkinen 2012, 79.) Saarenmaan ym. (2010, 45) mukaan yliopisto-opiskelijoista vain noin kolmannes pitää opintoja tärkeimpänä aktiviteettinaan. Hieman yli puolet opiskelijoista pitävät opin-  
toja kuitenkin yhtä tärkeänä, kuin muita aktiviteettejaan.

# 3 HERMENEUTTINEN FENOMENOLOGIA JA OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN

## 3.1 *Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opintoihin kiinnittymiselle opintojen kuormittavuutta koskevan puheen kontekstissa. Opintoihin kiinnittyminen määrittyy tässä tutkimuksessa Exeterin (2010) sekä Hun ja Kuhin (2002) kiinnittymismääritelmän mukaisesti opintoihin ja opiskeluprosesseihin käytetyn ajan, energian ja erilaisiin opiskeluun liittyviin aktiviteetteihin osallistumisen näkökulmasta. Energiasta puhuttaessa käytetään tutkimuksen kuluessa käsitteitä panostaminen ja resurssit, jotka soveltuvat suomenkieliseen opiskelijatutkimukseen energia -käsitettä paremmin. Resurssit kuvastavat opiskelijan opinnoissa jaksamista ja kuormittumista. Panostaminen sen sijaan sisältää opiskeluun ja opiskeluprosesseihin suunnatun ajankäytön sekä kognitiiviset ponnistelut. Exeterin (2010) sekä Hun ja Kuhin (2002) määritelmän mukaan korkea ajankäyttö osoittaa korkeampaa opintoihin kiinnittymistä ja vastaavasti opintoihin ja opiskeluprosesseihin käytetty vähäinen aika osoittaa heikkoa kiinnittymistä. He eivät määritelmässään kuitenkaan avaa opiskelijoiden ajankäyttöä ja siihen liittyvää problematiikkaa. Opiskelijoiden opintoihin ja oppimisprosesseihin käyttämä aika ja panostaminen tuskin ovat näin yksinkertaisia ja mustavalkoisia opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijalla voi esimerkiksi olla tarve ja halu käyttää opintoihin enemmän aikaa, mutta jostain syystä, kuten sairauden tai taloudellisen tilanteen vuoksi, hänellä ei ole siihen mahdollisuutta.

Tutkimuksessa halutaan selvittää ajankäyttöön ja panostamiseen liittyvää problematiikkaa ja lisätä niitä koskevaa ymmärrystä opiskelijan kokemusten näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että kaikki toiminta, johon opiskelijat osallistuvat, edellyttää jonkinasteista panostamista ja ajankäyttöä. Edellisistä lähtökohdista johdetut tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä opiskelijat antavat ajankäytölle, resursseille ja opintoihin panostamiselle suhteessa opiskelutoimintaan ja muihin aktiviteetteihin?
2. Miten opiskelijoiden antamat merkitykset suhteutuvat opintoihin kiinnittymisen yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan tasoille?

### 3.2 *Tutkimuksen informantit*

Tutkimuksen informantteina toimi 13 Tampereen yliopiston eri tieteenalayksiköiden tutkinto-ohjelmaopiskelijaa, jotka olivat osallistuneet opetussuunnitelmatyötä koskeviin valmisteluryhmiin ja sen jälkeen opetussuunnitelmatyötä sekä uusia opetus- ja oppimiskulttuureita ja opiskelijoiden kuormitusta koskeviin haastatteluihin. Haastatteluun osallistui opiskelijoita kaikista Tampereen yliopiston yksiköistä. Haastateltavat olivat opiskelija-aktiiveja, joilla on edustustehtäviensä kautta laaja tuntemus ja tietämys opiskelukäytännöistä ja omien tutkinto-ohjelmien opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista oli opiskellut haastatteluhetkellä useamman vuoden, kolmesta seitsemään opiskeluvuotta. Haastateltuja oli 14 kappaletta, mutta tutkimus rajattiin koskemaan vain perustutkinto-opiskelijoita, jolloin yksi haastattelu jäi tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta haastateltavien edustavuus on hyvä, sillä haastateltuja opiskelijoita on kaikista yliopiston yksiköistä ja eri tutkinto-ohjelmista. Eri opiskelijat antavat opinnoilleen ja aktiviteeteilleen erilaisia merkityksiä. Merkitysten tutkimuksessa yleistettävyyttä ei ole lähtökohtana, vaan ilmiön ymmärtäminen laaja-alaisesti erilaisista näkökulmista käsin. Toisaalta merkitykset kertovat aina jotain myös kulttuurista ja yhteiskunnasta, jossa ne ovat syntyneet. Tällöin merkityksillä voi olla annettavaa myös yleisemmällä tasolla. Haastateltavilla oli takanaan jo useampi opiskeluvuosi, jolloin opiskelun ja opetuksen käytännöt olivat tulleet tutuiksi ja opiskelijoilla oli ollut aikaa tutustua ja kiinnittyä yliopisto-opetukseen. Opiskelija-aktiivin roolin kautta heillä oli myös laajat opiskelijaverkostot ja tietoa opiskelijoiden opintojen esteistä ja mahdollisuuksista vähentämään opetuskäytäntöiden näkökulmasta. Näin ollen heillä oli tietoa ja kokemusta sekä omasta että muiden opiskelijoiden kiinnittymisestä yliopisto-opintoihin. Toisaalta ajankäytön näkökulmasta tämä opiskelijajoukko lienee erityinen, sillä aktiiviroolinsa mukaisesti heillä oli myös edustustehtäviä, joita suurimmalla osalla opiskelijoista ei välttämättä ole. Haastatellut opiskelijat lienevät kuitenkin muilta osin melko tyypillisiä opiskelijoita, joilla on opintojen lisäksi myös muuta aktiviteettia vapaa-ajallaan.

### 3.3 *Hermeneuttinen fenomenologia merkitysten tutkimuksessa*

Tutkimus pohjautuu tutkimusfilosofiselta taustaltaan hermeneuttiseen fenomenologiaan, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset maailmassa olemisesta (Laverty 2003, 23–24). Diltheyn mukaan tällaisessa ymmärtävässä ihmistieteellisessä tutkimuksessa on kyse ihmisen luoman

merkitystodellisuuden tutkimuksesta, jolloin tutkimuksen kohteeksi ei asetu fyysinen tutkimuskohde, vaan ihmisen mielen todellisuudessa rakentuva merkityksiä sisältävä ilmiö (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31–33).

Hermeneuttinen fenomenologia ja fenomenologia usein sekoitetaan toisiinsa, vaikka niillä tarkoitetaan eri asioita. Tämä johtuu siitä, että laadullisen tutkimuksen määrän kasvaessa äkillisesti 1980-luvulla tutkijat eivät olleet tarpeeksi tietoisia tutkimusmenetelmien perusteista ja niiden eettisistä näkökulmista. Hermeneuttinen fenomenologia pohjautuu fenomenologiaan, mutta se on myöhemmin kehittynyt itsenäiseksi tutkimusfilosofiaksi ja -metodologiaksi. (Laverty 2003, 21–24.) Yleisellä tasolla voidaan todeta, että siinä missä fenomenologinen tutkimus on kokemuksen tutkimusta sen laaja-alaisessa merkityksessä, hermeneuttinen tutkimus edellyttää kokemuksen tutkimukseen liittyvien ilmaisujen merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä (Laine 2001, 26–29). Syvemmällä tasolla kyse on kahdesta erilaisesta filosofiasta fenomenologian ja hermeneuttisen fenomenologian takana: Husserlilaisessa fenomenologiassa kokemus rakentuu ihmisen tietoisuudessa tässä ja nyt, dialogina maailman ja ihmisen välillä. Sen sijaan heideggerilaisessa hermeneuttisessa fenomenologiassa tietoisuus pohjautuu elettyyn elämään ja sen tuomiin historiallisiin ja kulttuurisiin kokemuksiin. Tällöin kokemukset rakentavat yksilöä samalla, kun yksilö rakentaa maailmaa omista lähtökohdistaan käsin. Merkitykset syntyvät tämän kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Laverty 2003, 23–24.)

Kuten fenomenologia, hermeneuttinen fenomenologia on myös kiinnostunut ihmisen kokemuksista maailmasta. Kokemukset saattavat näyttäytyä hyvinkin itsestään selvinä ihmisille. Samalla he kuitenkin pyrkivät antamaan kokemuksilleen merkityksiä ja ymmärtämään niitä. Ero Heideggerin ja Husserlin filosofioissa piilee siinä, että fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä, kun taas hermeneuttisessa fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisenä olemisen ilmenemismuodoista. Heideggerin mukaan tietoisuus muodostuu historiallisesti eletystä ja koetusta elämästä, ja ymmärtäminen on ihmisenä olemisen perusta. Ymmärtämistä ei voi täten erottaa ihmisen historiallisista kokemuksista. Siinä missä fenomenologiassa ihminen nähdään tietäjänä, hermeneuttisessa fenomenologiassa ihminen on omaan elämäänsä osallistuva toimija. (Laverty 2003, 23–24.)

Fenomenologia ja hermeneutiikka jakavat yhteisen ihmiskäsityksen, jossa tutkimuksen kiinnostuksen kohteina ovat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys. Ihmisen kokemukset eivät synny tyhjästä, vaan ne rakentuvat aina jossain kulttuurissa yhteisöllisesti. Merkitykset ovat siis intersubjektiiivisia, yksilöstä riippuvaisia, mutta jossain kulttuurissa rakentuneita. Sen tähden merkitysten tutkimus paljastaa jotain myös yleisestä, yhteisestä kulttuuristamme. (Laine 2001, 26–28; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Hermeneutiikan tarve liittyy fenomenologiaan kokemusten ja merkitysten tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka tarkoittaaakin teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sen avulla pyritään erottamaan oikeat tulkinnat vääristä. Hermeneuttisen ymmärtämisen kautta pyritään oivaltamaan, millaisia merkityksiä ihmiset kantavat puhumistaan ilmiöistä. Merkitykset paljastuvat ilmaisujen tutkimisen kautta. (Laine 2001, 29.) Näitä ilmaisuja tarkastellaan teksteinä. Ymmärtäminen etenee kokemuksien osien tulkitsemisesta koko kokemuksen tulkitsemiseen ja takaisin syventäen kiinnittymistä tekstiin. Se etenee sykleittäin kierros kierrokselta, niin kutsuttuna hermeneuttisena kehänä. (Laverty 2003, 24.) Varto (2005, 91–98) huomauttaa, että tulkinnassa pitää huomioida koko tutkitavan ihmisen elämän konteksti, jotta tutkimustulokset eivät ole mielivaltaisia. Tutkijan tulee pidättäytyä tulkitsemasta tutkitavan kokemuksia omien kokemustensa perusteella. Toisaalta tutkija on osa samaa maailmaa tutkitavan kanssa eikä pääse irti omista lähtökohdistaan. Näin ollen tutkimuskohde näyttäytyy tutkijan ymmärryksen valossa. Tämän ristiriidan ratkaisu edellyttää tutkijalta taitoja erottaa tutkimuskohde omasta tematisointitavastaan ja niiden raportointia tutkimuksen kulussa. Jokainen tulkintakierros vie tutkijaa lähemmäksi varsinaista ymmärtämistä. (Varto 2005, 91–98.)

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus on kaksitasoinen. Ensimmäisellä tasolla avautuu tutkitavan esiymmärrys koetusta maailmasta. Arkielämässä toimimme esiymmärryksen valossa. Tutkijalle esiymmärrys tarkoittaa hänen ennakko-oletuksiaan tutkitavasta ilmiöstä. Tutkimuksen toinen taso tutkii esiymmärrystä. Tutkiminen edellyttää tutkijalta aiheen tematisointia, käsitteellistämistä ja reflektointia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä jo tunnettu tiedetyksi, toisin sanoen tuoda itsestään selvänä pidetyt asiat tietoisuuden piiriin. (Laine 2001, 29–31.)

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus keskittyy kokemuksen ja merkitysten tulkitsemiseen. Sen tavoitteena on tarkastella kokemusten historiallisia merkityksiä ja niiden vaikutusta yhteiskuntaan. Tehdäkseen hermeneuttis-fenomenologista tutkimusta tutkijan on tuotava julki omat motiivinsa ja oletuksensa, jotka voivat ohjata aineiston tulkintaa. Samoin on esiteltävä historiallinen tietämys asiasta sekä tutkimuksen filosofiset lähtökohdat. Hermeneuttisessa tutkimuksessa saadut merkitykset muotoutuvat tutkijan ja historiallisesti rakentuneen tekstiaineiston välisenä vuoropuheluna. (Laverty 2003, 27–28.) Nämä merkitykset ovat rakentuneet sosiaalisesti, ja niiden merkitystulkinnat ja tulkintasäännöt toimivat ohjeina arkielämässä. Todellisuus välittyy merkitysten eli ihmisen maailmasuhteen kautta. (Alasuutari 1999, 60.) Moilanen ja Räihä (2001) huomauttavat, että asioilla ja esineillä ei ole merkitystä ilman kontekstia. Täten merkitykset ovat aina kontekstisidonnaisia. Merkitysten tutkiminen tulee perustelluksi laadullisessa tutkimuksessa sillä, että ne ovat vain osin tiedostettuja. Tiedostamattomuus tekee niistä kiinnostavia. (Moilanen & Räihä 2001, 44.)

### 3.4 Haastattelututkimuksella tietoa opintoihin kiinnittymisestä

Tutkimusaineisto kerättiin vuonna 2013 osana laajempaa Tampereen yliopiston opetussuunnitelmauudistusta koskevaa tutkimusta. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa opetussuunnitelma- ja tutkintouudistuksen myötä muuttunutta opetus- ja oppimiskulttuuria sekä opiskelijoiden opinnoissa kuormittumista ja ajankäyttöä. Tutkintouudistuksen jälkeen opiskelijat olivat kokeneet opinnot sekä oppimis- ja opetuskäytänteet kuormittavina, joten kuormitukseen ja jaksamiseen liittyviä seikkoja haluttiin selvittää haastatteluiden avulla.

Kokemusten ja merkitysten tutkimus perustuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, johon Laineen (2001) mukaan päästään laaja-alaisimmin käsiksi juuri haastatteluiden perusteella. Hermeneuttisen fenomenologian ihmiskäsityksessä tutkimuksen keskiöön asettuvat haastateltavan tutkittavaan asiaan liittämät merkitykset, kokemukset ja yhteisöllisyyden käsite. (Laine 2001, 26). Tutkimuksen fokus on ajan ja resurssien merkityksessä opiskelijan opintoihin kiinnittymisessä. Opiskelijan kokemukset kiinnittymiseen vaikuttavista kuormittavista ja kiinnittymistä edistävästä tekijöistä johtavat tarkastelemaan ajan, resurssien ja panostamisen saamia erilaisia merkityksiä suhteessa opintoihin kiinnittymiseen. Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimusperinteessä tutkimuksen tiedollinen painopiste on tulkinnessa ja ymmärryksen lisäämisessä tutkittavasta asiasta (Laine 2001, 26). Opiskelijat jäsentävät kokemuksiaan suhteessa omiin elämäntodellisuuksiinsa ja antavat niille merkityksiä omien pyrkimysten, uskomusten ja kiinnostuksen kohteidensa kautta. Heidän toimintansa takana on aina jonkinlainen intentio. (Ks. Laine 2001, 26–27.)

Tutkimus sijoittuu tapaustutkimusten kenttään, sillä Tampereen yliopisto oli ensimmäinen suomalainen yliopisto, joka siirtyi tutkinto-ohjelma -painotteiseen laaja-alaiseen korkeakoulutukseen. Yleistettävyyden sijaan tapaustutkimuksella pyritään saamaan syvälinen ymmärrys tutkittavasta kohteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), tässä tapauksessa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä ajankäytön ja resurssien näkökulmasta tutkintouudistuksen jälkeen. Vaikka tapaustutkimuksella ei yleensä pyritäkään yleistettävään tietoon, tutkimustuloksilla voi olla merkitystä myös laajemmassa mittakaavassa, sillä myös muissa yliopistoissa tehdään merkittäviä tutkinto-ohjelmamuutoksia. Tutkimuksen ajankohdasta riippumatta myös uskon yliopisto-opiskelijoiden ajankäytön olevan melko samanlaista valtakunnallisesti, joten se voi tuoda uutta tietoa muun muassa vapaa-ajan aktiviteettien merkityksestä opintoihin kiinnittymisessä.

Tutkimukseen saatu haastatteluaineisto oli valmiiksi litteroitu. Koko aineisto sisälsi litteroitua tekstiä 124 sivua, josta tähän tutkimukseen valittiin opiskelua ja opinnoissa kuormittumista sekä opintoihin panostamista koskevat osiot. Haastattelut oli litteroitu Verdana -fontilla, jossa fontin koko

on 8 ja riviväli 1. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joissa haastattelukysymykset oli asetettu ennakkoon ja niiden avulla haluttiin saada tietoa etukäteen määrätyistä teemoista (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), opetus- ja oppimiskulttuureista sekä opintojen kuormittavuudesta. Jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), mutta etukäteen päätettyjen kysymysten lisäksi haastattelun aikana esitettiin myös täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä sekä pyydettiin esimerkkejä. Haastattelurunko oli siis perinteistä puolistrukturoitua haastattelua joustavampi. Aineiston kysymykset koskivat opiskelijoiden kokemuksia opetuksen ja opiskelun muuttumisesta uusien tutkinto-ohjelmien ja opetussuunnitelmien myötä, tyypillisen opiskeluvuoron kuvailua aikataulullisesti sekä siinä koetun kuormituksen kokemusta. Kuormitusta selvitettiin muun muassa tiedustelemalla haastatteluhetkeä edeltävää opiskelupäivää sekä sitä, mikä opiskelijan mielestä tuntuu ylikuormalta ja mihin hän on valmis panostamaan. Lisäksi haastatteluissa kysyttiin jaksamista edistävistä tekijöistä ja lopuksi siirryttiin keskustelemaan kuormittumisesta koko opiskelijajoukon tasolla. Haastattelukysymyksillä selvitettiin, mikä opiskelijoita voisi kuormittaa opinnoissa ja mitä kuormituksen vähentämiseksi voitaisiin tehdä. Haastattelun kysymykset ovat nähtävissä liitteessä 1.

### ***3.5 Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen eettiset periaatteet***

Hermeneuttisessa fenomenologiassa eettiset näkökulmat liittyvät pitkälti tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin varmistamiseen. Näitä näkökulmia voidaan pohtia laadullisessa tutkimuksessa täsmällisyyden ja tarkkuuden käsitteiden kautta. Hermeneuttisessa fenomenologiassa hermeneuttisen kehän kulkeminen mahdollistaa ilmiöiden ja kokemusten merkitysten syvemmän tulkinnan. Tulkitseminen nähdään tutkimuksen kriittisimpänä vaiheena ja sen onnistuminen edellyttää tutkijalta aineistosta johdettujen tulkintojen osuvuuden osoittamista. (Laverty 2003, 31.) Hermeneuttisessa tutkimuksessa objektiivisuuteen ei suhtauduta yhtä ankarasti kuin fenomenologisessa tutkimuksessa. Hermeneutiikassa ei oleteta tutkijan pystyvän irrottautumaan sen hetkisestä elämäntilanteesta ja ymmärryksestään toisin kuin fenomenologiassa. Tutkijan oma ymmärrys näyttäytyy tulkinnan pohjalla. Tällaista ymmärrystä kutsutaan subjektiiviseksi ymmärtämiseksi. (Perttula 2009, 157.)

Kokemuksen tutkimuksessa yleisesti objektiivisuus voidaan nähdä tutkimuksen kohteenmukaisuutena. Tällöin objektiivisuutta voidaan tarkastella toisaalta siitä näkökulmasta, että tutkimuksen empiirinen ja tieteenteoreettinen osa ovat tasapainossa toistensa kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että empiirisen osan analyysi on tehty tutkijan julkilausuttujen ihmis- ja maailmakäsityksen sekä metodologisen näkökulman kanssa samansuuntaisesti. Toisaalta objektiivisuus edellyttää sitä, että tutkittavien kokemukset ovat tutkimuksen empiirisen osuuden jokaisen vaiheen perustana. (Perttula

2009, 156–157.) Edellä kuvailtua voidaan nimittää myös tutkimuksen koherenssiksi. Se mahdollistuu, kun tutkija pidättäytyy liiallisesta yksinkertaistamisesta ja huomioi kokemusten kontekstin. Luotettavuus syntyy kokemusten elävästä ja uskollisesta kuvailusta, jolloin myös tutkimuksen sisäinen validiteetti tulee perustelluksi lukijalle. (Lavery 2003, 31.)

Hermeneuttisen fenomenologian metodologis-eettiset ohjeet kärsivät yhteisen kielen ja kriteerien puutteesta. Edellä kuvattujen ohjeiden mukaisesti toimiva tutkija pystyy kuitenkin osoittamaan oman tulkintansa periaatteet ja täten harjoittamaan luotettavaa laadullista tutkimusta. (Lavery 2003, 31.)



## 4 ANALYYSIN KULKU

Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen ohjeistuksia (ks. Laverty 2003) sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002). Ensimmäinen on olemukseltaan ja ohjeistukseltaan enemmän filosofinen tapa lähestyä merkitysten tutkimusta, joten sovelsin sen tukena myös menetelmällistä ohjeistusta aineiston analyysiin. Tuomen ja Sarajärven (2002, 106) mukaan sisällönanalyysillä päästään lähelle merkityksiä, joita litteroidussa haastattelutekstissä on.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan itseymmärryksen selvittämisestä tutkittavan asian kannalta. Kun fenomenologiassa tutkija yrittää päästä eroon omista ennakko-oletuksistaan ja näkökulmistaan hermeneuttisessa fenomenologiassa tutkija kiinnittää omat ennakko-oletuksensa ja tietonsa osaksi tulkitsemisprosessia. (Laverty 2003, 27–31.) Lavertyn (2003) ohjeiden mukaisesti aloitin haastattelujen analyysin listaamalla omia ennakko-oletuksiani ylös, jotta voisin olla niistä tietoinen analyysin eri vaiheissa ja seurata niiden muuttumista tutkimuksen kuluessa. Listan pohjalta tehtyjen havaintojen mukaan ymmärrykseni opintoihin kiinnittymisestä pohjautuu pitkälti teoreettisessa osuudessa esiteltyyn tutkimuskatsaukseen, kokemukseeni opintoihin kiinnittymisestä opiskelijana ja yliopiston työntekijänä sekä aiempiin opintoihini aiheesta. Ennakko-oletuksiani olivat muun muassa, että yhteisöllisen oppimisen merkitys tukee opiskelijan opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta esimerkiksi ajanhallinnan vaikeudet ja opiskelijan terveys voivat heikentää kiinnittymistä. Ennakko-oletuksiani pyrin arvioimaan kriittisesti ja kyseenalaistaen koko analyysin ajan. Julki tuotu esiyymmärrykseni toimi analyysin kuluessa hermeneuttisen kehän perustana (ks. Laverty 2003, 27–31; Laine 2001, 34–35).

Ennakko-oletusten listaamisen jälkeen aloitin tutkimusaineistoon tutustumisen lukemalla sitä läpi useampaan kertaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Tässä vaiheessa huomioni kiinnittyi opiskelijoiden ilmaisuihin tulevaisuuden epävarmuudesta, mikä väritti niin opiskelua kuin tulevaa työelämääkin. Lisäksi eri aktiviteetteihin osallistumisen merkityksiä punnittiin tulevaisuuden hyödyn näkökulmasta. Usein hyötynä nähtiin opintojen ja ainejärjestötyön vastaavuus omiin uratavoiteisiin. Opintojen sivistyksellistä näkökulmaa en havainnut haastatteluissa. Haastatteluista kuitenkin kävi ilmi, että opinnot harvemmin kuormittavat opiskelijaa, vaan opiskelijan kuormittajana toimii

muu elämä opintojen ympärillä. Toisaalta, jos opinnot tuntuivat raskailta, syynä oli heikko motivaatio omia opintoja kohtaan. Kysyttäessä opiskelijoilta mahdollisia ratkaisuja kuormituksen vähentämiseksi opiskelijat usein totesivat osaamistason kärsivän, mikäli kurssien vaatimuksia laskettaisiin. Oman jaksamisen ongelmat näyttivät liittyvän ulkoisiin, lähinnä yliopiston rakenteellisiin, ongelmiin, kuten epätasaisesti jakautuvaan opetusviikkoon. Sen sijaan muiden opiskelijoiden kuormitusta kuvailtiin heidän omana vikanaan ja perfektionismina. Tämä yksilön vastuu omasta opintoihin kiinnittymisestään ja jaksamisestaan näyttäytyi koko aineistossa merkityksellisenä, mutta analyysissä siitä ei kuitenkaan rakentunut omaa luokkaansa. Viimeisenä todettakoon, että opiskelijat kokivat yhteisöllisen oppimisen sekä vertaisten kanssa toimimisen jaksamista ja kiinnittymistä edistävänä asiana. Ohjausta kuitenkin toivottiin enemmän.

Aineistoon tutustumisen yhteydessä aloitin aineiston pelkistämisen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nojautuen. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan aineiston pelkistämisessä tutkimuksesta karsitaan epäolennainen informaatio pois ja aineistoa tiivistetään. Lisäksi tutkimustehtävän mukaiset ilmaisut koodataan ja kirjataan alkuperäistä ilmaisua kuvaavalla pelkistetyillä käsitteillä esimerkiksi paperin marginaaliin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.) Tutkimuskysymykseni mukaisesti erotin ja merkitsin opiskelijoiden ajankäyttöä, resursseja ja panostamista kuvaavat ilmaisut tekstimassasta värien avulla ja merkitsin Word-tiedoston marginaaliin ilmaisuja kuvaavat käsitteet. Nämä opiskelijoiden kuvailut toimivat merkitysten tulkinnan pohjalla. Tuomen & Sarajärven (2002, 112) mukaan analyysiä varten on määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Marginaaliin merkitsemäni ilmaisut olivat suurimmaksi osaksi ajatuskokonaisuuksia, jotka sisälsivät viittauksia opiskelijoiden käyttämään aikaan, resursseihin ja panostamiseen. Haastattelukysymykset eivät suoraan koskeneet opiskelijan ajankäyttöä ja opintoihin sitoutumista, vaan opinnoissa kuormittumista, jolloin haastatteluissa ajalliset ja panostamiseen liittyvät ilmaisut saattoivat sisältyä pidempien haastattelupätkien sisään tai muodostua suuremmista asiakokonaisuuksista. Tämän vuoksi analyysiyksiköksi soveltui parhaiten ajatuskokonaisuus.

Luin aineiston läpi useampaan kertaan tutkimuskysymykseni ohjaamana ja poistin marginaaliin keräämistäni ilmauksista tutkimuskysymykseen sopimattomia ilmauksia ja lisäsin aiemmin huomiotta jääneitä ilmauksia marginaaliin. Kun olin löytänyt kaikki kysymykseen vastaavat ilmaisut ja merkinnyt pelkistykset marginaaliin, siirsin kaikki ilmaukset marginaalista yhteen MS Word -tiedostoon. Koko analyysin ajan pidin haastatteluun liittyviä koodauksia, kuten H5 (haastattelu numero 5) mukana, jotta pystyin palaamaan alkuperäisiin ilmauksiin tarkastelemaan niiden kontekstia. Ennen samankaltaisten ja erilaisten ilmausten ryhmittelyä leikkasin ilmaukset irti tulostetusta tiedostosta, sillä koin niiden käsittelyn helpompana hahmottaa paperisina versioina edessäni. Alustavien alaluokkien muotoutumisen jälkeen jatkoin analyysin loppuun MS Excel -ohjelmassa.

Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa alkuperäisilmaukset jaotellaan niiden ominaisuuksien, piirteiden tai käsitteiden mukaisesti niitä toisistaan erottaviin ja yhdistäviin ryhmiin. Samaa asiaa kuvaavat ilmaukset yhdistetään yhdeksi ryhmäksi ja ryhmä nimetään ilmaisuja kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittely tiivistää aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Osa käsitellyistä ilmauksista olisi voinut sopia useampaan ryhmään, mutta palasin aina haastatteluun tarkastelemaan ilmauksen kontekstia ja pohdin, mistä opiskelija puhuu, kun hän puhuu tästä ilmiöstä. Pysin myös välttämään yksinkertaista luokittelua (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 94) työhön, opiskeluun ja muuhun elämään liittyviin ilmaisuihin, jotta analyysi voisi tavoittaa mahdollisesti jotain laajempaa ja syvempää opiskelijoiden kuvailuista. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi aktiviteettien hyötynäkökulma ja tulevaisuuden epävarmuus, jotka liittyivät muun muassa opintoihin, työssäkäyntiin, ainejärjestö- ja luottamustehtäviin sekä yleiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Klusterointia jatkoin Tuomen ja Sarajärven (ks. 2002, 113–115) ohjeiden mukaisesti yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi, yläluokkia pääluokiksi ja pääluokkia yhdistäviksi luokiksi aina niin pitkälle kuin se oli aineiston mukaan mahdollista. Jokaisen vaiheen välissä palasin alkuperäisiin ilmauksiin ja pohdin niiden sopivuutta uusiin yläluokkiin. Jos ilmaukset eivät sopineet uuteen luokkaan, ne siirrettiin niitä paremmin kuvaaviin luokkiin. Esimerkiksi työhön liittyvät erilaiset merkitykset olivat aluksi yhdessä, mutta myöhemmin työ toimeentulon näkökulmasta siirtyi yhteiskunnalliseen teemaan, ja työn muut merkitykset jakautuivat opiskelijan orientaation ja tasapainon etsimisen teemoihin. Siirtämisen pohjana toimivat opiskelijan kokemuksesta ilmenevät työn merkityksiin vaikuttavat tekijät.

Aineiston abstrahoinnissa siirrytään alkuperäisistä ilmiöistä kohti käsitteellisempiä ja teoreettisempia ilmauksia luokitteluiden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115). Abstrahoinnin olen tehnyt aineistolähtöisesti ja teoreettiset käsitteet ovat muodostuneet aineistosta muodostettuja luokkia yhdistelemällä. Lopuksi sovelsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ryhmittelemällä aineistosta saadut yhdistävät luokat Mäkisen ja Annalan (2011) teoreettisen viitekehyksen kolmen eri tason mukaisesti. Tällöin luokat ohjattiin tuloksia varten niin, että opiskelijaa ja hänen omaa toimintaansa kuvaavat merkitykset, yliopiston toimintaa kuvaavat merkitykset ja yhteiskunnallista sekä muuta elämää kuvaavat merkitykset erotettiin toisistaan. Erotin luokat toisistaan pohtimalla sitä, kuka tai mikä on vaikuttamassa näiden merkitysten syntyyn. Tuomen ja Sarajärven (2002, 116) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on pitkälti samanlainen kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta lopulliset teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, teoreettisesta viitekehyksestä nostettuina.

Lavertyn (2003, 27–31) ohjeiden mukaisesti kirjoitin koko analyysiprosessin ajan itselleni tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin muistiinpanoja ja ajatuksia haastattelun teemoista. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen auttaa hermeneuttisen kehän kulkemisessa, jolloin tutkija voi palata tarkastelemaan luku-, kirjoitus-, ja tulkintaprosessiaan tutkimuksen aikana. (Laverty 2003, 27–31.) Aiemmin

tässä luvussa kuvaillessani ensimmäisiä havaintojani aineistosta toin esille esimerkiksi sen, että alussa huomioni kiinnittyi yksilön individualistisen kulttuurin mukaiseen omaan vastuuseen opinnoissa etenemisestä ja jaksamisesta. Tämä havainto näyttäytyy haastatteluissa, mutta ei ilmennyt samalla tavoin itse analyysissä. Tällaisissa huomioissa ja oman ajattelun kehittymisen seuraamisessa tutkimuspäiväkirjasta on ollut apua.

Analyysin aikana haastattelut ja haastateltavat käsittelin juoksevien numeroiden avulla, mutta tutkimustuloksia avattaessa autenttiset ilmaisut henkilöin pseudonyymien avulla. Peitenimet valitsin juoksevassa järjestyksessä aakkosien alusta lähtien ja niiden valinnassa otin huomioon haastateltavien sukupuolen. Nimiin valikoin vain perinteisiä suomalaisia nimiä. Tutkittavien oikeat nimet eivät ole olleet tiedossani tutkimusprosessin aikana. Pseudonyymien käyttäminen on Kuulan (2006) mukaan oiva keino anonymisoida tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Samalla tutkimuksen ymmärrettävyys ja koherenttius säilyvät, kun haastatteluista ja niistä nostettuja katkelmia esitellään samoin peitenimin useampaan kertaan. (Kuula 2006, 2014–2016.) Peitenimien käyttäminen soveltuu merkitysten ja kokemusten tutkimukseen, sillä kokemukset ovat henkilökohtaisesti rakentuneita elämänkulun aikana ja suhteessa ihmisen elämänkontekstiin (ks. Varto 2005, 91–98).

Kokemusten tulkinnallinen osuus tulee päätökseensä, kun tutkija on löytänyt merkitykset kokemuksille ja niiden välillä ei ole enää ristiriitoja (Laverty 2003, 30). Analyysin tuloksena saatuja merkityksiä esittelen seuraavassa luvussa, tutkimuksen tulosluvussa. Tutkijan huomautukset ovat hakasulkujen [] sisällä ja pois jätetyt, kuvauksen kannalta epäoleelliset asiat on merkitty [--].

## 5 YHTEISKUNNALLINEN TILANNE OPINTOIHIN KIINNITTÄYMISSÄ TAUSTALLA

Yhteiskunnallinen tilanne näyttäisi analyysin perusteella pitkälti selittävän opiskelijan toimintaa ja eri aktiviteetteihin käytettyä aikaa. Opiskelijoiden katseet kohdistuvat jo opintojen aikana tulevaan työelämään, johon liittyvää epävarmuutta he pyrkivät hallitsemaan opiskelemalla kursseja ja olemalla mukana luottamustehtävissä sekä työtehtävissä, joista on hyötyä tulevaisuuden uratavoitteiden kannalta. Toisaalta työssäkäynnillä on myös muita merkityksiä, kuten toimeentulon täydentäminen. Kuviossa 2. esitellään tiivistetysti yhteiskunnallista tilannetta analyysin perusteella kuvaavat teemat sekä niiden sisältämät erilaiset opintoihin kiinnittymiseen liittyvät merkitykset.

<b>Tulevaisuuden epävarmuus:</b> Usko nykyisen menestymisen siirtämiseen Opintoihin liittyvä epävarmuus Työttömyyden uhka	<b>Opiskelijan toimeentulo:</b> Elämäntilanteen vaikutus toimeentuloon Työ opiskelijan toimeentulon täydentäjänä
<b>Koettu toiminnan hyödyllisyys:</b> Uratavoitteet opintojen hyödyn mittarina Valinnaisuus tuo mielekkyyden Ajan hyväksikäyttäminen Uratavoitteet luottamustehtävän hyödyn mittarina	<b>Opiskeluun liittyvät ulkoiset odotukset:</b> Yhteiskunnallinen paine menestykseen Opiskeluvaatimusten joustamattomuus Opintotuen joustamattomuus elämäntilanteessa Perhe paineiden asettajana

**KUVIO 2.** Tiivistelmä yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyvistä merkityksistä.

## 5.1 Tulevaisuuden epävarmuus kuormittaa opiskelijaa

Tulevaisuuden epävarmuudelle rakentui opiskelijoiden kuvauksissa kahdenlaisia merkityksiä. Ensinnäkin epävarmuus sai opiskelijat panostamaan tähän hetkeen ja uskomaan sen hyödyttävän tulevaisuudessa. Toiseksi epävarmuus laski opiskelijoiden uskoa omaan koulutukseen ja sen antiin valmistumisen jälkeen.

Ensimmäisessä merkityksessä opiskelijat uskoivat nykyisen menestymisen olevan siirrettävissä tulevaisuuteen. Opiskelijat pyrkivät hallitsemaan epävarmuuden kokemustaan menestymällä tämän hetkisissä luottamustehtävissään ja opinnoissaan. Opinnoissa menestymistä kuvailtiin ”tärkeäksi sellaseksi niinkun, peiliks joka sitten niinkun heijastaa sitä että, et miten hyvin tulee niinkun, pärjäämään elämässä” (Fanni). Fannin selitys opiskelijoiden opinnoissa kuormittumiselle johtuu hänen mukaansa tulevaisuuden ennakoimattomuudesta, jota opiskelijat pyrkivät hallitsemaan panostamalla opintoihin yli omien resurssiensa. Tulevaisuus ja elämä näyttäytyvät ennakoimattomina ja tuntemattomina opiskelijoille, jolloin jossakin oman tulevaisuuden kannalta tärkeässä tehtävässä onnistuminen luo luottamusta omaan kyvykkyyteen ja pärjäämiseen. Hauschildtin ym. (2015, 209–224) tutkimuksessa suomalaiset opiskelijat ovat kuitenkin olleet yhteiskunnan heikosta taloudellisesta tilanteesta huolimatta melko toiveikkaita tulevaisuutensa suhteen, mitä Fannyn esiin tuoma pyrkimys oman uskon vahvistamiseen osallistumalla erilaisiin menestystä tuoviin aktiviteetteihin voisi selittää.

Epävarmuus saattaa liittyä myös oman tutkinto-ohjelman sisällä valittaviin opintosuuntiin. Uudet opetussuunnitelmat ovat saaneet osissa tutkinto-ohjelmista aikaiseksi tutkinto-ohjelman sisäistä ja opiskelijoiden välistä kilpailua. Opintosuunnan valitseminen vasta opintojen myötä aiemman opintomenestyksen perusteella saa opiskelijat panostamaan opintoihin entistä enemmän. Hanna kuvailee uusien opiskelijoiden epävarmuutta tulevista opintosuuntien valinnoista seuraavasti:

*”Halutaan niinku, kerätä oikeesti tosi hyviä arvosanoja varmuuden vuoks. [--] vähä niinku semmosta uudet pääsykokeet.” (Hanna)*

Edellä kuvatut kilpailu ja epävarmuuden hallitseminen opintoihin ja luottamustoimiin panostamalla voivat lisätä opiskelijan ajallista opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta opiskelijoiden pohdinnat yllisuurittamiseen liittyvästä kuormittumisesta ja stressistä saattavat laskea heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan: ”monella on se niinkun kokemus että haluaa niinkun, tehdä mahdollisimman paljon mahdollisimman hyvin, niinkun opintojen puolesta, ja ja, se sitten varmasti niinkun, tuottaa stressiä jos jos niinkun, tehdään hirveesti kaikkea niinkun, sata lasissa” (Fanni). Fannin kuvailema yliyrityminen ja sen tuoma stressi voivat heikentää opinnoissa etenemistä (ks. esim. Kunttu & Pesonen

2013; Rautopuro & Korhonen 2011; Saarenmaa ym. 2010). Sen sijaan Hannan esiintuoma opintosuuntien myöhempi valitseminen opintomenestyksen perusteella voi johdattaa opiskelijan ohjaamaan omaa oppimistaan ulkosyntyisesti sisäsyntyisen oppimisen ilon ja opintoihin kiinnittymisen sijasta. Siivosen (2010) tutkimuksessa suoritussuuntautuneet aikuisopiskelijat kokivat muodolliset pätevyudet ja arvosanat vähintään yhtä tärkeiksi mittareiksi oppimisen ohella, kun kilpaillaan työ- ja opiskelupaikoista sekä korkeasta sosiaalisesta asemasta. Kilpailuasetelma ja itsensä kehittäminen kuuluvat hänen mukaansa tulevaisuuden koulutuspolitiikkaan, jossa kilpailu ja työttömyys korostuvat.

Tulevaisuuden epävarmuus näyttäisi olevan lisääntyneen opintoihin panostamisen lisäksi yhteydessä myös opinnoista vetäytymiseen ja opintomotivaation laskuun. Valmistumisen jälkeinen työttömyyden uhka voi saada opiskelijan välttelemään valmistumista ja viimeisten opintojen suorittamista. Vaihtoehtoisia polkuja työelämään etsitään esimerkiksi uusista opiskelualoista. Kaisa kuvaa laskenutta opiskelumotivaatiotaan seuraavasti:

*”Niin nyt on toisaalta tullu se ahdistus siitä työelämästä koska meidän alalla on tosi heikot työllisyysnäkymät tällä hetkellä. Sen takia mä oon viel hakenu opiskelupaikkaa tänä keväänä. Että sitten en vielä valmistuis ja tota.. Se on varmaan osittain seki syy minkä takia toi gradun tekeminen tuntuu niin vaikealta koska ei haluais vielä kohdata sitä valmistumista koska alan työnäkymät on lähinnä hurjat”. (Kaisa)*

Kaisan kertomus kuvaa trendiä, jonka mukaan akateeminen työttömyys on kasvanut viime vuosina, ja jatkaa edelleen kasvuaan heikon yhteiskunnan taloudellisen tilanteen vuoksi (ks. esim. Työ- ja elinkeinoministeriö 2015). Pelko valmistumisen jälkeisestä työttömyydestä näyttäisi Kaisan kokemuksen mukaan hidastavan opintojen etenemistä ja tyytyväisyyttä omaa alaa kohtaan. Havainto on samansuuntainen Saaren ym. (2013) sekä Penttilän (2009) havaintojen kanssa. Pohdinnat työttömyydestä eivät ole harvinaisia opiskelijoille (Penttilä 2009, 55–61) ja epävarmuus omasta tulevaisuudesta kasvaa valmistumisen lähestyessä (Saari ym. 2013, 50–51). Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa opiskelulle pitäisikin löytää myös työllistymiselle vaihtoehtoisia merkityksiä (Saukkonen 2005), sillä opintojen kokeminen mielekkäiksi edistää niihin kiinnittymistä.

## **5.2 Koettu hyöty kiinnittää opiskelijan opintoihin**

Uusliberalistinen, taloudellisen hyödyn tavoittelu on kantautunut Suomessa myös koulutuksen pariin samalla, kun koulutuksen sivistyksellinen näkökulma on kaventunut (Wolff 2006, 42–43). Samanlaista ajattelun muutosta näkyy opiskelijoiden kuvauksissa opintojen, luottamustehtävien ja ajan merkityksistä. Opintojen sivistyksellistä puolta ei merkityksistä löydy, mutta sen sijaan opiskelijat

saavat opintoihin liittyvän mielekkyyden niiden käytännönläheisyydestä ja yhteyksistä tulevaisuuden uratavoitteisiin. Hanna kuvailee mielekkäiden opintojen ja uratavoitteiden yhteyttä seuraavasti:

*”No jos se aihe on semmonen joka, tukee omia mielenkiinnon kohteita tai omia uratavoitteita, niin silloin se, et jos pystyy niinku konkreettisesti näkee sen, hyödyn että ku minä opin tämän nyt, niin mä pystyn käyttää sitä tulevaisuuden työssäni [--].” (Hanna)*

Hannan kokemus opintojen käytännön arvosta tulevaisuuden kannalta avaa opintojen välineellistä merkitystä. Siinä opintojen arvoa mitataan opintojen työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Myös Hun ja Kuhn (2002, 570) mukaan kokemus opintojen käytäntöön liitettävyydestä kiinnittää opiskelijaa opintoihin ja voi kiinnittää opiskelijaa myös muihin yliopistoaktiviteetteihin. Toisaalta kiinnittyminen heikentyy, jos opiskeluympäristössä arvostetaan opintoja ainoastaan välineenä saada hyvä työpaikka.

Hyödyttömäksi koettuja kursseja opiskelijat kuvailevat turhina, kuormittavina ja yhdentekevinä. Opiskelijat jättäisivät tällaiset kurssit mielellään kesken ja palaisivat niihin myöhemmin, kun aikaa tai kiinnostusta kurssin käymiseen löytyy enemmän. Vaihtoehtoisesti hyödyttömiltä tuntuviin kursseihin panostetaan vähemmän, jos ne kuitenkin kuuluvat pakollisina opetusohjelmaan. Iida kuvailee hänelle samantekevien kurssien opiskelua seuraavasti:

*”[--]semmosia kursseja mää jättäisin pois mistä mä en koe että, ois mulle välttämättä hirveesti mitään hyötyä. Tai että esimerkiksi mulla on yks, sivuaine suorittamatta ja mulle on oikeestaan ihan sama mistä mää sen saan, kunhan mää vaan saan sen etten mää niinku, e-en niinkun ala sii-siihen näkemään mitään hirveesti vaivaa [--].” (Iida)*

Iidan toimintatapa hänelle hyödyttömien kurssien opiskelussa on pintasuuntautunut ja välttelevä (ks. Yan & Kember 2004), jolloin hän pyrkii suorittamaan pakolliset, häntä vähän motivoivat, kurssit mahdollisimman vähällä vaivalla ja ajalla. Hän ei kuitenkaan totea kaikkien opintojensa olevan turhia ja hyödyttömiä, jolloin välttelevä oppimistyyli saattaa olla vain hyödyttömiksi koettujen kurssien oppimisstrategia. Mielekkäiksi ja tärkeiksi koettujen kurssien eteen opiskelijat sen sijaan haluavat yleensä nähdä vaivaa (ks. Törmä & Mäkinen 2012, 79).

Hyötynäkökulma näkyy opintojen lisäksi myös opiskelijoiden ajankäytössä. Kun erilaisia aktiviteetteja on paljon ja aikaa rajallisesti, silloin opiskelijat käyttävät lyhyetkin tauot päivän aikana hyödyksi. Leena kertoo käyttävänsä opetuksen ja kokousten väliset tauot seuraavasti: ”[--] en mä lähe kyl niinku välissä mihkään kotiin vaan mä meen vaikka kirjastoon lukeen, ja niinku tai, hoidan hoidan asioita ja sitten vast illalla illalla pois [--]” (Leena). Maija sen sijaan käy opintojensa ohessa



työssä toisella paikkakunnalla ja toteaa työmatkoihin käytetyn ajan joskus vievän turhaan aikaa opinnoilta. Työmatkoihin käytettyä aikaa hän avaa seuraavasti:

*”Että jos mää välillä ajan omalla autolla ja sit välillä junalla tai bussilla niin, var-sinki se jos, ajaa omalla autolla niin mä ehkä koen sen tavallaan sen sellasena, ää niinkun turhana liikkumisena joka vie aikaa sit multa esimerkiks opiskeluissa mutta tota.. Tietysti jos menee junalla tai tolleen niin sit pystyy lukemaan, samaan aikaan.” (Maija)*

Edellisten esimerkkien valossa näyttäisi siltä, että aktiviteettien runsas määrä ei haittaa opintoihin kiinnittymistä, mikäli opiskelijat pystyvät käyttämään väli- ja siirtymäajat opintojensa hyväksi, mitä he kommenttinsa perusteella mielellään tekisivät. Ristiriita opintojen ja muun toiminnan välille näyttäisikin Maijan kuvailemana syntyvän siitä, että opinnot ja muu elämä eivät ole sovitettavissa joustavasti yhteen.

Viimeisenä asiana toiminnan hyödyllisyydestä opiskelijan näkökulmasta todettakoon, että myös luottamustoimiin ja ainejärjestötehtäviin hakeutumisella näyttää olevan yhtymäkohtia toivotuun hyötyyn myöhemmässä työelämässä. Iida esimerkiksi uskoo jo opintojen aikana saaneensa etua luottamustehtävissä toimimisesta. Hän toteaa, että: ”oon tosi onnellinen että on tullu lähettyä että se, kyllä mää uskon että siitä on kuitenkin saanu niin paljon irti niinku ihan työelämääkin ajatellen että, siihen kannattaakin panostaa” (Iida). Työelämään saatua hyötyä opiskelijat helposti korostivatkin haastattelussa, mutta sitä ei kuitenkaan osattu konkretisoida tai nimetä. Opintojen oheisaktiviteetit näyttäisivät valavan uskoa opiskelijan kyvykkyyteen tulevaisuuden suunnittelun kannalta.

### **5.3 Toimeentulon haasteet johtavat työssäkäyntiin**

Yhteiskunnallinen tilanne valottui opiskelijoiden kokemuksissa myös toimeentulon näkökulmasta. Tutkimuksessa työssäkäynti sai useita erilaisia merkityksiä myös opiskelijan tasolla ja niitä merkityksiä avataan myöhemmin tulosten muissa alaluvuissa. Toimeentulon näkökulmasta tarkasteltuna työ näyttäytyi opintoihin nähden ylimääräisenä, opiskelijan jaksamista heikentävänä tekijänä. Opiskelijoiden oli käytävä töissä kattaakseen oman elämisensä ja tullakseen toimeen. Työssäkäynnin syytä ja sen kuormittavuutta kuvattiin seuraavasti: ”[--] koska se on ylimääräistä ja semmoista mikä kuitenkin on, pakko tehdä että, opintotuki ei tällä hetkellä ihan riitä tota noin niin.. [--] kattaa elämistä. Niin se on tavallaan sikäli se kuormittava osuus. (Paavo)” Kun työssäkäynti ei liity omaan opiskeltavaan alaan, vaan sen ainoana tehtävänä on turvata opiskelijan taloudelliset resurssit, voidaan sen Paavon kommentin mukaan nähdä vievän aikaa ja tilaa opiskelulta ja opintoihin kiinnitty-

miseltä. Työssäkäynnin kuvailu opiskelijan elämään kuuluvaksi ylimääräiseksi kuormaksi on samansuuntainen havainto Korhosen ja Hietavan (2011, 57–58) havaintojen kanssa. Heidän mukaansa opiskelun ulkopuolelta tulevat kuormittavat ja väliintulevat tekijät, kuten työssäkäynti, ovat omiaan heikentämään opiskelijan opintoihin kiinnittymistä.

Työssäkäyntiin ja tulojen määrään vaikuttavat opiskelijoiden kuvauksissa myös ”erilaiset elämäntilanteet tai erilaiset elämäntyyliet et paljon ne tarvii rahaa elämiseen” (Leena). Leenan näkemyksen mukaan opiskelijoiden työssäkäyntiä on helppoa kritisoida, mutta siihen on vaikeampi vaikuttaa, sillä asuminen ja ruoka ovat kalliita (ks. myös Saarenmaa ym. 2010, 44). Haastatteluiden perusteella myös opiskelijan ikä ja aiempi koulutus- ja työkokemus vaikuttavat opiskelijan haluun elää opintotuen varassa. Kun työkokemusta ja koulutusta on jo kertynyt jonkin verran, pelkällä opintotuella eläminen ei tunnu enää tyydyttävältä.

Vaikka työssäkäynti voikin tuntua opiskelijan mielestä kuormittavalta on sillä opiskelijoiden toimeentuloa koskevissa kuvauksissa myös toisenlainen merkitys. Opiskelijoiden työssäkäynnillä näyttäisi olevan myös myönteisiä vaikutuksia opiskelijan jaksamiseen, sillä se vähentää opiskelijan opinnoista ja muusta elämästä johtuvaa kokonaiskuormitusta, mitä Olli seuraavassa katkelmassa kuvailee:

*”[--] töissä käynti ja raha ja muu niin se kyllä tietyllä tavalla sitten hermoja [nau-raen] hermoja säästää ettei, jos kouluhommat tässä kouluhommat välillä stressaa ja sitten pitäis vielä rahastakin stressata [--].” (Olli)*

Edellisten esimerkkien valossa työssäkäynnillä toimeentulon näkökulmasta näyttäisi olevan kahdenlaisia merkityksiä opintoihin kiinnittymiseen. Toisaalta työssäkäynnistä johtuva kuormitus vähentää opiskelijoiden kokonaisresursseja ja näin ollen opintoihin käytettävää aikaa ja panosta. Toisaalta taas hyvä toimeentulo helpottaa opiskelijan kokonaiskuormaa vähentämällä hänen taloudellisia huoliaan. Tällöin resursseja voi jäädä enemmän oppimiseen ja opiskeluprosesseihin.

#### **5.4 Ulkoiset paineet kuormittavat ja johtavat ylisuorittamiseen**

Opiskelijat kohtaavat opinnoissaan useita erilaisia ulkoapäin asetettuja vaateita ja paineita, jotka kuormittavat heitä. Nopean valmistumisen kulttuuriin liittyvä odotus opiskelijoiden tavoiteaikaisesta valmistumisesta on analyysin perusteella sisäistetty myös opiskelijoiden keskuudessa. Saavuttaakseen tavoiteajassa valmistumisen opiskelijat kuitenkin näyttävät unohtavan ottaa huomioon oman jaksamisensa rajat:

*”[--]sellanen niinkun yhteiskunnan painekki siihen ku koko ajan puhutaan siitä että pitäis, niinku valmistua nopeesti ja.. Ja mennä sinne työelämään niin sit, mää veikkaisin että silläkin on semmonen vaikuttava, tekijä opiskeluihin että ehkä sit, oteetaan liikaa niitä kursseja ja sit ei jaksetakaan tehdä niitä”. (Maija)*

Ulkoiset paineet ja opiskelun merkityksen redusoituminen nopeaksi valmistumiseksi ja väyläksi työelämään saattavat olla Maijan selityksen mukaisesti yksi syy opiskelijoiden heikentyneeseen jaksamiseen. Jos opinnoilla on ainoastaan välineellinen merkitys itseisarvon sijasta, se heikentänee opiskelijan opintomotivaatiota. Tällaista huomiota ei kuitenkaan ilmennyt Merenluodon (2009) tutkimuksessa. Hänen tutkimuksessaan oma motivaatio valmistua oli tärkeä nopean valmistumisen kannalta. Nopea valmistuminen toi useita hyötyjä opiskelijalle, mutta nuorille opiskelijoille siitä oli haittaa kokemattomuuden illuusion vuoksi. Vaikka valmistuminen toikin useita etuja, opintojen kestosta oli harvemmin opiskelijalle haittaa. (Merenluoto 2009, 146–159.) Nopeaa valmistumista ei ehkä kannatakaan tavoitella ulkoisten paineiden vuoksi, jos oma jaksaminen ja motivaatio eivät sitä tue, sillä tärkeämpää olisi opintojen läpäisy ja työelämään siirtyminen työkykyisenä.

Opiskelijat eivät usko, että heihin kohdistuvat vaatimukset tulevat tulevaisuudessakaan vähentymään, sillä vaatimukset aikaisesta valmistumisesta koskevat myös yliopistoja. Kysyttäessä opiskelijoilta keinoja kuormittumisen vähentämiseksi he saattoivatkin ehdottaa opintojen vaatimustason laskua, mutta sitä ei nähty todellisena tai edes mahdollisena keinona. Tavoiteaikojen sisäistäminen näkyy opiskelijoiden puheissa myös siinä, että he kokevat valmistumiseen liittyvien vaatimusten olevan tarpeellisia. Eerika kuvailee tilannetta osuvasti:

*”[--] yliopistooki painaa kaikki nää ku pitäs tietys ajas valmistua, nää tällaset, niinkun et en mä usko et nää tulee yliopiston kannalta mitenkään ainakaan helpottuun nää vaatimukset, koska ei ne mun mielestä mitenkään, kohtuuttomat.. [--] pitäähän sitä vaatiakin jotain, ei tää oo vaan hengailua”. (Eerika)*

Vaatimuksista huolimatta opiskelijat kuitenkin toivoisivat yliopiston ottavan opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet paremmin huomioon, mutta tätä ei kuitenkaan pitäisi tehdä osaamistavoitteita ja kurssivaatimuksia laskemalla. Yliopistosta nousevien odotusten lisäksi paineita on myös opintotukeen liittyen. Opiskelijoiden mukaan vastuu jaksamisesta on opiskelijalla itsellään ja hänen tuleekin valita opintoja oman jaksamisensa rajoissa. Eerika kuitenkin tuo esille, että opintotukijärjestelmä on joustamaton opiskelijan elämäntilanteen huomioimisessa.

*”[--] kursseja sen mukaan mitä jaksaa, ja sehän nyt ei oo välttämättä mahdollista koska sitte siihen tulee nää kaikki rajotuk-, no, aika ja sitte niinkun, pitää opintotukea saadakseen pitää näyttää tietyt opintopisteet”. (Eerika)*

Eerikan kuvailemassa tilanteessa opiskelija joutuu tasapainoilemaan opintojen kertymisen ja oman jaksamisensa välillä, ja tilanne kuulostaa opintotukijärjestelmän joustamattomuuden vuoksi mahdollottomalta. Tilanne on haastatteluhetken jälkeen kuitenkin muuttunut, sillä nykyään opiskelija voi opiskella rajoitetusti myös sairauspäivärahan turvin (Kela 2015). Opintotuen kehittämistä tärkeämmäksi asiaksi nouseekin kehittää koulutusta niin, että opiskelijoiden muuttuvat terveys-, ja elämäntilanteet voitaisiin huomioida paremmin (ks. Saarenmaa ym. 2010, 52).

Perhe on toisaalta nähty opiskelijan jaksamista ja toimintakykyä tukevana taustalla vaikuttajana, mutta tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat esiin, että myös perhe saattaa asettaa opiskelijalle paineita ja täten vähentää heidän jaksamistaan. Paineet kuitenkin näyttäisivät liittyvän enemmän hyvään opintomenestykseen, kuin varhaiseen valmistumiseen. Maija kertoo perheen vaikutuksesta opiskelijoihin kohdistuviin vaatimuksiin ja heidän jaksamiseensa seuraavasti:

*”[--] saattaa niinkun perhekin vähän painostaa siihen et pitää menestyä hyvin ja, tälle. Niin tavallaan sellaset siviilielämän asiat sit voi niinkun, ajaa siihen että, että tekee vähän liikaa.” (Maija)*

Edellä kuvattujen esimerkkien valossa näyttäisi siltä, että opiskelijat ovat pyrkineet vastaamaan heihin kohdistuviin ulkoisiin odotuksiin ja paineisiin ottamalla kursseja ja opintoja omia resurssejaan enemmän. Opiskelijan ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin vastaaminen näyttäisi kuitenkin kuormittavan opiskelijoiden jaksamista. Valmistumista nopeuttavien ja opintojen kertymistä edellyttävien vaatimusten lisäämisen ei näytä kestävältä tavalta saada opiskelijoita valmistumaan nopeasti, mikäli heidän halutaan siirtyvän opintojen jälkeiseen työelämään hyvinvoivina ja työkykyisinä.

## 6 YLIOPISTON TOIMINTAKULTTUURIN MERKITYKSET OPINTOIHIN KIINNITTÄMISESSÄ

Yliopiston toimintakulttuuri jakautui analyysin perusteella kahteen suurempaan teemaan, joita ovat yliopiston hallinnolliset tekijät sekä yhteisöllinen opetus- ja oppimiskulttuuri. Yliopiston hallinnolliset, rakenteelliset tekijät, tarkoittavat tämän aineiston pohjalta tavoitteita, asioita ja tilanteita, joihin opiskelijat eivät pysty vaikuttamaan omalla sen hetkellä panoksellaan. Tiivistelmä yliopiston toimintakulttuuriin yhteydessä olevista merkityksistä löytyy alta kuviosta 3.

<b>Hallinnolliset ja rakenteelliset tekijät:</b>	<b>Yhteisöllinen opetus- ja oppimiskulttuuri:</b>
Opetus- ja kurssisuunnittelu	Opettajan toiminta
Yliopiston opetuskäytänteet	Yhteisöllinen oppiminen ja kulttuuri
Yliopiston opetusaikataulut	Itsenäinen työskentely

**KUVIO 3.** Tiivistelmä yliopiston toimintakulttuuriin liittyvistä merkityksistä.

### 6.1 Yliopiston hallinnolliset tekijät hidastavat ja kuormittavat opiskelua

Opiskelua kuormittavia ja hidastavia tekijöitä löytyy esimerkiksi yliopiston kurssisuunnittelusta, opetuskäytänteistä sekä opetusaikatauluista. Erityisesti opiskelijoiden jaksamiseen ja opinnoissa etenemiseen vaikuttavat opiskelijoiden kertomuksissa kurssivaatimusten ja työmäärien vaihtelu opintosuunnittain ja kurseittain. Työmäärät vaihtelevat opinnoissa vaativista tehtävistä ja lukulistoista sekä useista erilaisista osaamiskokonaisuuksista kevyisiin työmääriin. Erityisesti humanistisissa tiedeissä, kädentaidoissa ja johtamis- ja informaatiotieteissä vaatimukset ja työmäärät kuvaillaan suureksi ja kuormittaviksi. Hanna kuvailee työmäärien vaihtelua seuraavasti:

*”[--] opintosuuntauksissa kursseille vaaditaan hyvin, erilaisia työmääriä, erilaisia asioita. Et joissain, oppiaineissa, varsinkin ehkä perus- ja aineopinnot osan kurssit*

*on hyvinkin helppoja läpäistä. Vielä erittäin hyvin arvosanojin. Ilman sen kummempaa, työpanosta, ja sitte taas toiset vaatii jo hirveen paljon, työtä.” (Hanna)*

Opiskelijat toivat esille, että vaikka uusissa opetussuunnitelmissa opintokokonaisuudet muokattiinkin viiden opintopisteen kokoisiksi kokonaisuuksiksi, jolloin kurssien pitäisi olla samankaltaisia työmääriltään, kurssien työmäärä on yhä riippuvainen kulloisestakin opettajasta. Osa opiskelijoista kokee työmäärän lisääntyneen muutoksen jälkeen, kun pienemmistä kursseista on rakennettu isompia kokonaisuuksia. Leena kuvailee muutosta ja uusia työmääriä näin:

*”[--] se on tosin opettajakohtasta mut et kun ne muuttu siks et minimi on viis opintopistettä niin kylhän jotkut sit lätkii sinne et siel pitää tehdä niinku kaks esseetä ja tentti ja ryhmätyö ja niinku tosi paljon ikään ku niihin pisteisiin nähden.” (Leena)*

Leena vertaa opintojen kuormittavuutta aikaan ennen opetussuunnitelmauudistusta, eikä niinkään opintopisteiden vaatimaan työmäärään. Toisaalta hänen kommentistaan voi myös havaita, että hänen mukaansa kurssien työmäärät ja tavoitteet ovat mielivaltaisesti johdettuja ennemmin kuin yhteiseen sopimukseen, opintopisteeseen ja sen ajalliseen mitoitukseen ja osaamistavoitteisiin, perustuvia. Opintopiste opintojen mittarina onkin kompleksinen ja ongelmallinen (ks. Aarnio 2014), ja kokemukset opintojen työmäärästä ja opintoihin käytetystä ajasta usein vaihtelevat (esim. Rantanen & Liski 2009, 48–49). Lisäksi opintopisteiden ja työmäärän vastaavuuden kokemukseen vaikuttaa se, kokeeko opiskelija opiskelevansa oikealla alalla. Alansa omakseen kokevat opiskelijat arvioivat työmäärän ja opintopisteiden vastaavuuden useammin yhtenäiseksi kuin alastaan epävarmat opiskelijat. (Mäkinen-Streng 2010, 35.) Kokemukset kuormittavista työmäärästä on kuitenkin tärkeää huomioida, sillä opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen vaikuttaa kokemus yliopisto-opiskelusta kokonaisuudessaan (ks. Scott 2005, 37–50).

Usein opiskelijan odotukset ja oletukset opinnoista sekä niiden vaatimuksista ja työmäärästä eivät kohtaa kurssin todellista sisältöä. Tämä hankaloittaa opintojen suunnittelua, mitä Neea avaa seuraavasti: ”Vaik sää kuin suunnittelisit sun omii opintoj niin ei välttämät, vaiksä katot et no nyt mul on vaan näin vähä opintopisteit niinku et mitä mä teen. Niin se ei välttämät vastaa ollenkaan sitä työmäärää mitä sä tuut tekemään niit kohtaan.” (Neea) Toisaalta hän myös toteaa, että opintoihin panostaminen ja niihin ajankäyttäminen riippuu pitkälti opiskelijasta eikä asia olekaan niin yksinkertainen: ”[--] se on tosi vaikee totta kai vertailla eri oppiaineit keskenään ja, niit työmääriä. Ku ihmiset tekee niin eri taval niit, töitä.” (Neea) Neean kommentista käy ilmi jokaisen opiskelijan yksilöllinen ajankäyttö ja panostaminen opintoihin, mikä hankaloittaa työmäärän määrittämistä. Rantanen ja Liskin (2009, 48–49) tutkimuksessa kuormittavuuteen vaikuttivat opintoihin käytetty aika

ja kokemukset työmäärästä. Paljon aikaa opintoihin käyttävät opiskelijat kokivat opintonsa kuormittavammiksi kuin vähän aikaa niihin käyttävät. Myös kokemukset työmäärästä ja niiden kuormittavuudesta vaihtelivat opiskelijoittain.

Kuormittumisen vähentämiseksi opiskelijat pohtivat kurssivaatimusten laskua ja muutoksia kurssijärjestelyihin. Nämä eivät kuitenkaan ole opiskelijoiden mielestä todellisia vaihtoehtoja kuormittumisen vähentämiseksi, sillä ”jos kieliäkin aattelee niin ei niitä, ei niitä opi jos ei niinku tee töitä, et näin se vaan on. (Eerika)” Opiskelijat näyttäisivätkin perusteluidensa mukaan sisäistäneen suomalaisten osaamisen laskua koskevan huolen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014c, 28), mitä on myös erilaisissa julkisissa viestimissä käsitelty.

Myös yliopiston opetuksen ja opintojen aikataulut kuormittavat opiskelijoita. Toisaalta opinnot jakautuvat opiskelijoiden kokemuksissa epätasaisesti eri lukuvuosina ja eri periodeissa. Suurimmat opiskelu- ja suoritusruuhkat koetaan periodien loppupuoliskojen aikana. Toisaalta osissa tutkinto-ohjelmista ja opintosuunnista luennot ovat toistensa kanssa päällekkäisiä, mikä vaikuttaa opiskelijan opinnoissa etenemiseen ja opintojen suunnitteluun. Opiskelijat myös tuovat esiin yliopistolla vallitsevan opetuskulttuurin, jossa opetusta tarjotaan vain kolmena päivänä viikossa. Osissa tutkinto-ohjelmista on tapahtunut muutoksia parempaan suuntaan ja opetuspäiviä on jo lisätty. Kokemuksiin lyhyestä opintoviikosta kuvailee Aada:

*”[--] iso osa opinnoist painottu, tiistai keskiviikko torstai. Akselille. Ja ne päivät oli sit pitkiä ja, rankkoja. Erityisest se tiistait ja torstait. Oli semmossii et siel oli, paljon luentoja ja, sit sul saatto olla maanantain perjantaina yks luento tai ei yhtään et se oli niinku, ihan ku viikos, työviikos ois vaan kolme päivää.” (Aada)*

Aadan kuvailema kolmipäiväinen viikko näyttäisi sisältävän pääasiassa kontaktiopetusta ja vähemmän itsenäistä opiskelua. Haastatteluissa opiskelun nähtiin usein olevankin ensisijaisesti kontaktiopetukseen osallistumista, ja vasta toissijaisesti itsenäistä opiskelua. Tämä siitäkin huolimatta, että opiskelijat olivat opinnoissaan jo melko pitkällä ja monet tekivät haastatteluiden aikaan gradua, joka vaatii paljon itsenäistä työskentelyä. Opiskelu näyttikin haastatteluissa muotoutuvan pitkälti kontaktiopiskelun kautta. Aadan kuvailema lyhyt opetusviikko voidaan nähdä myös opiskelujärjestelynä. Vallon (2007, 19–20) mukaan opiskelujärjestelyt, jotka eivät tue opinnoissa etenemistä, ovat yksi yleisimmin raportoitu syy hitaalle opinnoissa etenemiselle. Tällaisia opiskelujärjestelyyn liittyviä opintoja hidastavia asioita ovat muun muassa kurssien ja tenttien päällekkäisyydet, opintojen korvaavuusongelmat sekä rajalliset ryhmäkoot.

## 6.2 Yhteisöllinen opetus- ja oppimiskulttuuri kiinnittää opintoihin

Opetus- ja oppimiskulttuurilla on tämän aineiston valossa kolme tasoa opiskelijoiden resurssien ja opiskeluun käytetyn ajan näkökulmasta. Jokaisella niistä on useampia merkityksiä. Ensinnäkin opettaja voi joko edesauttaa opiskelijoiden opinnoissa etenemistä tai toimia omalla kurssisuunnittelullaan opiskelijoiden opintoja hidastavana tekijänä. Opiskelijan opinnoissa etenemistä hidastavia ja kuormittavia tekijöitä ovat tiukat tehtävien palautusaikataulut silloin, kun palautusaika on lyhyt, kurssin organisoimattomuus, yllättävät työmäärän lisäykset sekä opettajien ymmärryksen puute opiskelijan muuhun opintotyömäärään. Neea kuvailee kokemuksiaan opettajan antamista yllättävistä lisätehtävistä seuraavasti:

*”[--] tuli sit taas yhtäkkiä puskist, muutama juttu mist ei oo ollu tietookaan. Ja sit ku on kalenteri jo valmiiks tosi täynnä ens kuulle niin, tuntuu tosi pahalta et nyt pitää ruveta änkeen viel uusii, uusii kirjallisii töit.” (Neea)*

Toisaalta opettajat mahdollistivat opiskelijoiden etenemisen ja rästitehtävien suorittamisen myös monella tavalla. Kun useampi kurssi järjestettiin samanaikaisesti, opettajat helpottivat opiskelijoiden opiskelua eri kursseilla tarjoten rinnakkaisia opetusryhmiä vaihtoehtoisiksi. Lisäksi opettajat joustivat aikatauluissa ja tehtävien palauttamisessa, mistä Jaanalla on kokemusta:

*”Tietysti yks asia mikä mua itseeni hirveesti on auttanu on semmonen tietty joustavuus tommosissa deadlineissa sun muussa. Että kun mullaki oli nyt tosiaan jotain näit rästijuttuja tekemättä niin mun mielest se on ihanaa et opettajat on semmosii joustavii.” (Jaana)*

Aiemmin kuvatusta Neean kokemuksesta voi todeta, että opiskelijat eivät ole päässeet vaikuttamaan kurssin toteutukseen, ja kurssin sisältö ei ole ollut heille selvillä sen suorittamisen aikana. Tästä johtuvat muutokset kurssisuorituksissa kuormittavat opiskelijaa. Jaanan kommentista sen sijaan voi huomata, että yksittäiset opiskelijat saavat keskustelemalla vaikuttaa omaan opintopolkuunsa ja opintovauhtiinsa. Laadukkaassa korkeakoulutuksessa opiskelijat tulisi Haworthin ja Conradin (1997) mukaan ottaa mukaan suunnittelemaan opetusta ja koulutusta. Tällaisessa opiskeluyhteisössä hierarkiat ovat matalampia ja opettajat ja opiskelijat ovat toistensa kollegoita. Yhteinen osallistuminen ja vaikuttaminen koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen lisäävät yhteisöllisyyden ja toverillisuuden kokemuksia opettajien ja opiskelijoiden kesken. (Haworth ja Conrad 1997, 32–33; 61–75.) Yhteinen osallistuminen opetuksen suunnitteluun voisi vähentää myös päällekkäisten kurssien määrää sekä yksittäisiä opiskelijoita varten tehtäviä joustoja. Lisäksi se voisi sitouttaa opiskelijoita itse suunnittelemaansa toimintaan.



Opetus- ja oppimiskulttuuri sisälsi toisena tasona yhteisöllisen oppimisen, josta osalla opiskelijoista oli kokemusta ja jonka lisäämistä yliopisto-opiskeluun toiset vielä toivoivat. Opiskelijat uskoivat vuorovaikutuksen ja yhteisöllinen kulttuurin edesauttavan opiskelijoiden hyvinvointia sekä totesivat osallistavan opetuksen motivoivan heitä oppimaan ja tulemaan paikalle seminaareihin. Opiskelijat toivoivat vuorovaikutuksen lisääntyvän erityisesti opettajien ja henkilökunnan kanssa sekä yliopiston olevan mukaansa ottava yhteisö:

*”[--] ettei kokis niinkun olevansa yksin [--] vaan et et olis niinkun selkeemmin yliopistollakin semmonen niinkun, yhteisö johon, josta niinkun tietäis silleen että, että jos meinaan näissä opinnoissani niinkun, kompastua niin sitten on tämä, henkilö tässä, professori vaikka joka sitten niinkun, osaa neuvoa antaa että, et ehkä niinkun enemmän niinkun, haluais yliopistoon [--] vuorovaikutusta, opiskelijan ja, opettajan kesken.” (Fanni)*

Fannin kommentista voi todeta, että opiskelijat suunnittelevat ja suorittavat opintonsa pääasiassa yksin eivätkä he välttämättä tiedä, keneltä pyytäisivät neuvoa sitä tarvitessaan (ks. myös Poutanen ym. 2012, 32). Toiveissa olisikin yhteisö, jossa opiskelija ja opettajat tuntisivat toisiaan. Fannin ajatusten lisäksi yhteisöllinen kulttuuri tuli esille myös opiskelijoiden merkityksissä vertaisille. Vertaisopiskelijoiden koettiin olevan tukipylväitä, joiden kanssa voitiin jakaa kaikille yhteisiä, opintoihin liittyviä, asioita ja ongelmia. Toisaalta myös tehtävien määrää jaettiin vertaisten kesken ja opiskeltiin yhdessä. Kuvauksissa rankoista opiskeluvuosista selvittiin yhdessä kunnialla läpi ja motivaation laskiessa opiskelukaverit pitivät kiinni opinnoissa. Viimeistä kuvastaa Aadan kommentti: ”[jos] motivaatio ei riitä nii sit on kaverit. Jotka on samassa tilanteessa et sil taval se niinku, tietynlainen vertaistuki. (Aada)” Toisaalta tutkimuksessa kävi myös ilmi, että tiiviin opiskeluporukan hajoaminen voi saada opiskelijat pyrkimään nopeaan valmistumiseen opiskelun laadun kustannuksella.

Toive opiskelijoiden ja henkilökunnan lähempiin vuorovaikutussuhteisiin koski myös ohjausta. Leenan mielestä ”yliopisto vois panostaa opintojen ohjaukseen nimenomaan vähän sitä kattoo että onks millasia projekteja nyt kasassa ja mitä vielä pitäis tehdä ja missä aikataulussa ja sellasta (Leena).” Opintojen ohjaamisen lisäksi ohjauksessa kaivattiin apua ajanhallintaan, tiedon etsimiseen ja saamiseen sekä aikatauluttamiseen. Myös taitoja kuormittumisen hallintaan kaivattiin. Ajanhallinnan vaikeuden koettiin olevan melko yleinen haaste opiskelussa. Haastateltavat uskoivat opiskelijoiden jäävän yksin ongelman kanssa. Tästä Jaana toteaa, että ”[e]hkä vois olla jotain tämmöstä niinkun, ajanhallinta, jotain niinkun, koulutuksia tai jotain tämmösii infojuttuja. Koska must tuntuu et monet ei edes ymmärrä että se on kaikilla tämmönen tilanne”. Opiskelijoiden ajanhallinnan taidoissa on todettu puutteita myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Korhonen & Hietava 2011). Ajanhallintaa ja opinnoissa etenemistä voivat edesauttaa yhteisölliset opetuskäytänteet, joilla on selkeät

rakenteet ja päättymisajankohdat. Vastuu pienryhmän toiminnasta ja oppimisesta jakautuu kaikille jäsenille ja se edesauttaa tehtävien valmiiksi saattamista. Itsenäiseen työskentelyyn painottuvassa oppimisessa tehtäviä on helppoa siirtää muiden kiireellisten aikataulujen edestä.

Kolmantena näkökulmana opetus- ja oppimiskulttuurissa oli itsenäinen työskentely yliopistossa, mikä nähtiin pitkälti opiskelijaa kuormittavana opiskelumuotona. Opiskelijat kokivat omalla ajalla opiskelun ja itsenäiset tehtävät kuormittavina samoin kuin luentojen jälkeisen tenttiin lukemisen. Osalle opiskelijoista yliopiston opiskelukäytänteet tuntuivat vierailta ja kirjoittaminen sekä isojen töiden työstäminen tuntuivat stressaavilta. Paavo analysoi esseen kirjoittamisen ja luentotentin välistä eroa kuormittavuudessa seuraavasti:

*”Mutta jos sä lähdet kirjottamaan esseitä niin se on aina tietty määrä työtä. Ja koska se informaatio pitää hakee muualta niin tota, se esimerkiks sitten kuormittaa suhteessa enemmän.” (Paavo)*

Myös opinnäytetyön tekeminen tuotti haasteita, sillä sen pitkäkestoisuus ja laajuus turhauttivat opiskelijoita. Opiskelijoiden kuvauksista käy myös ilmi, että he eivät välttämättä ole sisäistäneet, mitä kaikkea gradun tekeminen vaatii ja mitä siihen kuuluu. Gradutyöskentelyään Kaisa kuvailee seuraavasti:

*”[--] se ei sovi vaan mun luonteelle yhtään koska mä tykkään niinkun että asiat on selkeesti hahmotettavasti mä tiän tarkalleen mitä niitten eteen pitää tehdä ja, tiedän suunnilleen minkälaiseen lopputulokseen pääsee tietyllä panostuksella. Mut jotenki gradu on niin iso möhkäle [--].” (Kaisa)*

Kaisan kommentista käy ilmi, että pitkäkestoinen prosessityöskentely, jota gradun tekeminenkin edellyttää, on hänelle vierasta. Lisäksi graduun vaadittava osaaminen näyttäisi hänelle olevan epäselvää. Yliopisto-opiskelu, uuden oppiminen ja tiedon etsiminen edellyttävätkin opiskelijalta myös epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietämistä. Nämä voidaan nähdä itsesääätely- ja opiskelutaitoina, jotka ovat osa akateemisia opiskelutaitoja ja opitaan opintojen aikana osallistumalla erilaisiin oppimistilanteisiin (ks. Poutanen ym. 2012). Opinnäytetyön tekeminen on merkittävä oppimistilaisuus asiantuntijaksi kasvamisessa, mutta opiskelijan jäädessä yksin sen kanssa tehtävän vaativuus voi kääntyä kielteiseksi oppimisen kannalta. Tutkivaa oppimista olisikin hyvä olla opinnoissa mukana jo varhaisesta vaiheesta, jotta akateemiset taidot kehittyvät monipuolisesti ja gradun ja muiden opintojen välillä ei olisi liian suurta kuilua opintojen loppuvaiheessa. (Ks. esim. Haworth & Conrad 1997, 36–38; Mäkinen & Annala 2011; Tuomi ym. 2012, 200–204.)

## 7 OPISKELIJAN ROOLI OPINTOIHIN KIINNITTÄMISESSÄ

Analyysin perusteella opiskelijan rooliin oppijana liittyy kolme suurempaa teemaa. Ne ovat opiskelijan orientaatio opintoihin, valmiudet selviytyä opinnoista sekä korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä tasapainottelu. Opiskelijan oppijan roolin kannalta merkitykselliset teemat on vedetty yhteen alla olevassa kuviossa 4.

<b>Opiskelijan orientaatio:</b>	<b>Tasapainoilu korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä</b>
Opintomotivaatio	Opiskelijan jaksaminen
Eri aktiviteettien priorisoiminen	Tasapainon etsiminen eri aktiviteettien välille
<b>Valmiudet selviytyä opinnoista:</b>	Perfektionistinen asenne toimintaan
Ajanhallinta	
Opinnoista selviämisen strategiat	
Kuormittavien opintojen tunnistaminen	

**KUVIO 4.** Tiivistelmä opiskelijan oppijan rooliin liittyvistä merkityksistä.

### 7.1 Opiskelijan orientaatiolla on merkitystä opintoihin kiinnittymisessä

Opiskelijan opintoihin orientoitumisen kannalta merkityksellisiä ovat opintomotivaatio ja opiskelijan eri aktiviteettien priorisoiminen. Julkisessa ja yleisessä keskustelussa opiskelijasta muodostetaan usein kuva, jonka mukaan heidän tulisi opiskella täysipäiväisesti ja opintojen tulisi olla prioriteetiltään korkealla. Analyysin perusteella kuitenkin opiskelijat panostavat opintojensa lisäksi myös harrastuksiin, liikuntaan, työhön sekä opiskelija- ja ainejärjestöpolitiikkaan. Haastatelluista kaikki olivat mukana luottamus- ja/tai ainejärjestötoiminnassa, mille löytyikin useita merkityksiä analyysissä. Opiskelijat pitivät toiminnan muille järjestämistä mukavana ja palkitsevana tekemisenä sekä kokivat saavansa luottamustehtävistään hyötyä (ks. myös Korhonen 2005; Vuorikoski, 2004). Toisaalta niiden myös nähtiin verottavan opintoihin käytettyä aikaa ja siirtävän opiskelua kauemmas muiden

kiireellisten aikataulujen edestä (ks. myös Saarenmaa ym. 2010). Leena kuvailee suhdettaan luottamustehtäviin ja vapaa-aikaan seuraavasti:

*”[--] järjestötoimintaan silti oon valmis panostamaan paljonkin ja nimenomaan vapaa-aikaan ja siis sellasta että vaikka siitähän ei niinku mitään makseta tai siis sellasta mutta kyllä se tekee se tekee itelle ja tekee muille, ihan mielellään järjestää kaikkee toimintaa koska siin on ihan palkitsevaa, palkitsevaa ja opettavaista [--]”.*  
(Leena)

Leenan toteamuksessa tulevat esille ainejärjestötoiminnan mielekkyys, yhteisöllisyyden hyväksi työskentely sekä uusien taitojen oppiminen. Toisaalta hän huomauttaa ainejärjestötyön palkattomasta ja vapaaehtoisuuteen perustuvasta luonteesta suhteessa palkkatyöhön. Sillä saatetaan korostaa omaa pyyteettömyyttä järjestää toimintaa koko yhteisön hyväksi tai tuoda esiin mielikuva ainejärjestötyön toissijaisuudesta suhteessa palkkatyöhön vapaa-ajan aktiviteettina. Kuitenkin ainejärjestö- ja luottamustoimiin osallistuminen näytti Leenan tavoin olevan opiskelijoille luonnollinen tapa olla mukana opiskelijatoiminnassa, ja useimmilla oli tapana olla vapaaehtoisena useammassa tehtävässä samaan aikaan. Zepken ja Leahin (2010) mukaan aktiivinen kansalaisuus, jota opiskelijat tässä harjoittavat luottamustehtävien ja ainejärjestötoiminnan muodossa, on opintoihin kiinnittymisen päämäärä. Toisaalta opinnot jäivät usein ainejärjestötehtävien kiireellisyyden ja muille vastuussa olemisen vuoksi syrjään hektisimpinä opiskelu- ja toiminta-aikoina, jolloin kiinnittymisen kannalta tärkeät ajankäyttäminen ja resurssit opiskelutoimintaa kohtaan heikentyvät.

Myös työelämän priorisoiminen saattoi mennä opiskelun edelle. Tällainen tilanne syntyi, kun opiskelijalla oli jo useita vuosia opiskelua takana tai hän oli aloittanut opinnot suhteellisen myöhäisellä iällä. Toisaalta oman opiskeluyhteisön hajoaminen ja siitä johtuva kiire työn pariin saattoivat irrottaa opiskelijaa opinnoista. Eerika toteaa työn ja opintojen suhteesta seuraavaa:

*”[--] mä niinkun teen vähän niinkun täl hetkel ehkä vähän puolet ja puolet, et sil-lain.. et kyl se opiskelu on semmonen mihin mä oon niinkun, mihin mä oon niinkun viimeset viis ja puol vuotta panostanu ihan niinku, tota täyspäiväsesti et nyt se alkaa jo vähän riittää.”* (Eerika)

Eerikan toteamuksesta voi huomata, että opinnoistaan kiinnostuneellakin opiskelijalla opiskelumotivaatio voi laskea valmistumisen lähestyessä tai pitkän ajan kuluessa. Samankaltaisia tuloksia on esiintynyt myös Rantasen ja Liskin (2009, 82) tutkimuksessa. Tärkeää olisikin selvittää syitä motivaation laskemiseen koulutuksen myötä, sillä motivaatiolla on merkittävä rooli opintoihin kiinnittymisessä. Esimerkiksi opintoihin liittyvien odotusten ja todellisen opiskelun väliset ristiriidat (Leese 2010; Cook & Leckey 1999, Lowe & Cook 2003) voisivat vaikuttaa motivaation laskuun.

Opintomotivaatio jakautui aineiston analyysin perusteella kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäistä motivaatiota kuvasivat opiskelijoiden haastatteluissa aiheen kiinnostavuus, opintojen mielekkyys, onnistumisen kokemukset, oppimisen halu sekä toisaalta opintomotivaation katoaminen. Ensimmäiset, myönteiset sisäistä motivaatiota kuvaavat ilmiöt auttoivat opiskelijaa jaksamaan opintojen parissa ja panostamaan niihin. Sen sijaan motivaation katoaminen kuormitti opiskelijaa ja sai etsimään opinnoille vaihtoehtoisia aktiviteetteja. Motivaatiopula saattoi liittyä joko koko opintoihin tai gradun loppuun saattamiseen. Jaana kuvailee omaa motivaatiotaan seuraavasti:

*”Mut et tällä hetkellä must mulla on semmonen tietynlainen opiskeluväsymys todellakin että, et mä koen että, että mul ei oo nyt semmost hirveetä motivaatiota esimerkiksi heti jatkaa mun maisteriopintoja tän kandin jälkeen.” (Jaana)*

Jaanelle akateeminen itsenäinen työskentely tuntui vieraalta ja hänen kiinnostuksen kohteensa eivät liittyneet opiskeluun. Hänen tapauksessaan koko elämäntilanne, sisältäen opintojen kiinnostamattomuuden, yliopiston opetuskäytäntöjen sopimattomuuden ja muiden elämän aktiviteettien mielekkyyden, näytti vaikuttavan opintomotivaation laskuun ja kuormittavan häntä. Tämä näkyy edellä olevassa katkelmassa opiskeluväsymyksenä ja haluttomuutena jatkaa opintoja. Yliopiston mahdollisuudet kiinnittää opiskelijoita opintoihin ovat rajalliset, mutta Jaanan tapauksessa opiskeluvalmiuksien oppimisen tukeminen ja vaihtoehtoisten oppimismuotojen tarjoaminen voi edesauttaa opiskelijan tutkinnon loppuun suorittamista keskeyttämisen sijasta. Opiskelijan opintoihin sitoutumiseen vaikuttavat kokemukset yliopisto-opiskelusta kokonaisuudessaan, myös vastavuoroisuus opetuksessa ja tuen saamisen mahdollisuudet (ks. Scott 2005).

Ulkoiselle motivaatiolle löytyi opiskelijoiden haastatteluista kolmenlaisia merkityksiä. Ensinnäkin opiskelijaa motivoivat toiminnan lopputulokset ja siihen liittyvät asiat, kuten hyvät arvosanat ja palaute. Toiseksi tähän liittyivät myös tehtävien valmiiksi saaminen sekä pidemmän ajan tavoitteet, joiden muistaminen piti opiskelijaa kiinni opinnoissaan motivaation kadotessa. Arvosanojen merkityksestä opiskelumotivaatiolleen kertoo Leena:

*”Kyllä siis mulle esimerkiksi arvosanat on tosi tärkeitä että panostan, jos mä jonkun kurssin otan ja pysyn silleen ja et se on mun mielest mielenkiintonen niin kyl mä ihan teen, teen töitä sen eteen että saisin saisin hyvän arvosanan ja että oppisin mahdollisimman paljon ikään ku [--].” (Leena)*

Ulkoinen menestys näyttäisi olevan Leenalle tärkeää opinnoissa, mikä käy ilmi hänen toteamuksestaan arvosanoihin ja paljon oppimiseen. Oppimisen halua ja opitun arvoa määrittävät yliopiston

kursseille asettamat osaamistavoitteet ja niiden saavuttaminen. Haastattelussa Leena totesi jättävänsä kurssit mieluummin kesken, kuin tekevänsä niitä vähillä resursseilla, sillä opinnoista oli tärkeää saada kaikki mahdollinen irti. Ulkoisesta motivaatiostaan huolimatta opinnot näyttävät olevan Leenalle tärkeitä, jolloin niiden eteen halutaan nähdä aikaa ja vaivaa (ks. Törmä & Mäkinen 2012, 79.)

Kolmantena ulkoista motivaatiota kuvastavat haaveet valmistumisesta ja niiden merkitykset motivaation kannalta. Valmistumisen ajattelemisen ja tutkintopaperin tavoittelu auttoivat opiskelijoita jaksamaan opinnoissaan, mutta toisaalta myös valmistumisajan joustamattomuus aiheutti kuormitusta suuren työmäärän ja kiireen muodossa. Iida kertoo valmistumiseen liittyvästä kuormittumisesta seuraavaa:

*”[--] kyllä opiskelu siinä mielessä että kun mää haluan valmistua, tään vuoden loppuun mennessä mielellään niin, tietysti ne silleen kuormittaa sitten kun, pitää miettiä et pitää saada ne kaikki kurssit tehtyä. Ja kaikki muutkin suoritukset että, silleen.” (Iida)*

Ulkoisten valmistumispaineiden lisäksi opiskelijat näyttäisivät Iidan kuvauksen tavoin asettavan paineita myös itse itselleen ja aiheuttavan tätä kautta ongelmia jaksamiseensa. Kiireessä opiskelu saattaa tehdä opiskelijoista välttelijöitä (ks. Yan ja Kember 2004), jotka yrittävät päästä opinnoistaan mahdollisimman vähällä vaivalla tai se voi uhata opiskelijan jaksamista, jos korkeista vaateista ei osata luopua. Valmistumisen ollessa asiantuntijaksi kehittymistä tärkeämpää opiskelijan tavoitteet voivat johtaa välttelevään oppimistoimintaan (Mäkinen & Annala 2011, 65).

## **7.2 Opiskeluvalmiudet ovat yhteydessä opinnoista selviytymiseen**

Opiskelijan valmiudet selviytyä opinnoistaan koostuvat analyysin perusteella ajanhallinnan taidosta, opiskelijoiden strategioista opinnoissa selviämiseen sekä kuormittavien opintojen tunnistamisesta. Ajanhallintaan vaikuttavat opiskelijoiden kuvauksissa aktiviteettien määrä, toiminnan aikatauluttaminen sekä aikaansaamattomuus. Haastatelluilla opiskelijoilla oli monella työ opintojen ja luottamustehtävien lisäksi, ja osalla oli vielä erilaisia harrastuksia, tapaamisia ja opiskelijatoimintaa kaiken päälle. Leenan kuvailemana ”[--] päivät venyy pitkiks [--]”, mikä kuormittaa opiskelijoita. Toisaalta ajoittaiset pitkät päivät on myös opiskelijoiden mukaan kestettävä.

Aktiviteettien runsauden vuoksi opiskelijat kokevat kiirettä ja heidän ottamansa tehtävät kasaantuvat samoille ajankohdille. Opiskelijoita kuormittivat etenkin samanaikaiset ja päällekkäiset tehtävät, tehtävien vaatima suuri ajallinen panostaminen sekä monista aktiviteeteista johtuvat eräpäivät eli deadlinet. Paavolle kuormitusta aiheuttivat samanaikaiset tehtävät:

*"[--] kuormittavuus tulee useimmiten siitä että on liikaa, liian pienellä ajalla. Että jos sattuu oleen paljon deadlineja tietyssä välissä ja sitten jos on ainejärjestötyössä tulee vastaan jotain isoja projekteja. [--] se on sitten se mikä aiheuttaa sen kuormittavuuden että kaikki tulee samaan aikaan." (Paavo)*

Yliopiston on hankala vaikuttaa opiskelijoiden jaksamiseen, jos kuormitusta aiheuttavat asiat tulevat sen ulkopuolelta ja opiskelijoiden valintojen seurauksina. Paavon tavoin monella muullakin opiskelijalla on runsaasti erilaisia luottamustehtäviä sekä töitä, ja opiskelijat pohtivat niistä luopumista tai vastuiden vähentämistä jaksamisensa edistämiseksi. Kuten aiemmin jo todettiin, opiskelijat ovat analyysin perusteella mukana monissa erilaisissa aktiviteeteissa saadakseen taitoja ja hallitakseen paremmin epävarmalta vaikuttavaa tulevaisuuttaan. Näyttäisikin siltä, että hakiessaan kokemusta ja taitoja eri tehtävistä opiskelijat eivät tarpeeksi osaa huomioida oman jaksamisensa rajoja tai vaihtoehtoisesti he eivät tunnista niitä. Omien rajojen tunnistaminen voisi kuulua Poutasen ym. (2012) määritelmässä itsesäätelytaitoihin, jotka ovat osa akateemisia opiskelutaitoja ja vaikuttavat opintomenestykseen ja opintoihin kiinnittymiseen. Opiskelijoiden omien rajojen ja jaksamisen tunnistamista pitäisikin tukea myös opintomenestyksen nimissä.

Kiireen kokemus kuormittaa ja ahdistaa opiskelijoita. Opiskelijoiden kuvauksissa kiire johtuu lukuisista aktiviteeteista, tehtävien ja palautusten eräpäivistä sekä omista joustamattomista, valmistumiseen liittyvistä tavoitteista. Fanni kuvailee kiirettä ja siihen liittyviä tuntemuksiaan seuraavasti:

*"[--] sääntäilyä niinku, paikasta toiseen ja yrittää hoitaa niinkun, hirvittävästi kaiken maailman asioita mutta niinku, lopulta mikään ei oo kuitenkaan silleen niinku, sen valmiimpaa ja, se sitten ahistaa [--] kun haluais tehä asiat mahdollisimman hyvin." (Fanni)*

Fannin kuvailusta ilmenee opiskelijoiden runsaasta aktiviteettien määrästä johtuvat paine nopeaan suorittamiseen, mutta toisaalta taas opiskelijoiden tunnollisuus ja halu tehdä ottamansa tehtävät ja vastuut huolellisesti. Kiire ja huolellisuus eivät kuitenkaan taivu yhteen, jolloin se Fannin toteamana tuo mielipahaa. Toisaalta kiire määrittänyt Jaanan kertomana myös jatkuvaksi kiireeksi, joka muuttaa muotoaan:

*"[--] normiaikataulua niinku siis viime syksyltä. Niin siis kyllähän mulla sillonki oli, jonku verran kursseja ja kiire ja tällai mutta sanotaanko et ehkä sillon, no mul on niin.. Sillon mul saattaa muuten kiire mut et ei välttämättä niinku semmosta näin tämmöst järjestelmällistä. Ja sitte tulin ja sitte enemmän ehkä tein töitä sillon, sillon niinku että nyt on vähä vähemmän tehny töitä." (Jaana)*

Jaanan kuvailema kiire arjessa, mikä on aina läsnä vain muotoaan vaihdellen, kuvastaa Kamppisen (2000, 20) mukaan modernin yhteiskuntamme tilaa, jossa on aina kiire. Siinä illuusio tehokkaasta toiminnasta näyttäytyy jatkuvan kiireen kokemuksen kautta. Näyttääksemme tehokkailta meidän on

tuotava esille kiireemme. Näin ollen osa kiireestä voi olla konstruoitua ja juontua tarpeesta käyttää rajattu aika hyödyksi ja täyttää se mahdollisimman monella eri aktiviteetilla. (Kamppinen 2000, 20.) Opiskelijoilla ei siis välttämättä ole aikataulullisesti sen enempää aktiviteetteja ja toimintaa kuin aiempina vuosinakaan. Kiire saattaa johtua yhteiskunnallisesta ajastamme, jossa tehokkuuden nimissä on oltava monessa aktiviteetissa mukana ja tehtävä itsensä tarpeelliseksi. Tarve osoittaa tehokkuuttaan lienee myös yksi syy opiskelijoiden kuormittumisen taustalla.

Opintojen ja aktiviteettien aikatauluttamiseen löytyi aineistosta kolmenlaisia asioita. Ensinnäkin opiskelijoita kuormitti oman elämänrytmin sopimattomuus yliopiston opetukseen ja opiskeluiden sopimattomuus elämäntilanteeseen. Jälkimmäisessä tilanteessa opinnot jätettiin tauolle ja opinnoista pidettiin välivuolia. Opiskelua sopeutettiin omaan elämänrytmiin itseopiskelun kautta, jolloin opiskelijat tekivät tehtäviä ilta- ja yöaikaan ja vastaavasti nukkuivat aamulla pidempään. Tästä esimerkkinä katkelma Fannin haastattelusta:

*”Mä oon muutenkin niinkun iltaihminen et et ehkä niinku, jos tähän, mä en nyt lisänny tähän niinku vielä sitä itsenäistä opiskeluu, mut et se niinkun olis nimenomaan sitten tuolla, illalla kaikkien kokouksien, jälkeen et et hyvin usein niinkun, menee sinne niinkun keskiyön jälkeen sitten se niinkun, ikään kun se työskentely mitä tekee ja sitten oon, nukkunu tosi pitkään.” (Fanni)*

Erilaisilla vaihtoehtoisilla opetus- ja oppimiskäytänteillä voidaan tukea opiskelijoiden oppimista ja kiinnittää opiskelijoita opintoihin. Itsenäinen työskentely ja akateeminen vapaus mahdollistavat opintojen ajallisen suunnittelun, mitä Fanni on käyttänyt hyödyksi. Tarjottavien opetus- ja oppimiskäytänteiden ollessa moninaisia opiskelijat voivat valita omaan oppimiseensa parhaiten sopivia käytänteitä.

Opintoihin käytettyä aikaa joustavoittivat ja ohjasivat aineistossa muun muassa gradun tekeminen, aikainen tehtävien aloittaminen, sähköisten tenttien mahdollisuus ja tehokkuus tekemisessä. Gradun tekemisen kerrottiin olevan arjesta ja viikonlopuista samanarvoisia, sillä sen tekeminen limittyi molempiin mahdollistaen vapaiden ja taukojen pitämisen omien tarpeiden mukaisesti. Toisaalta opintojen loppuvaiheessa gradu toimi myös aikataulua rytmittävänä tekijänä, kun sitä tehtiin päivittäin. Joustavista aikatauluista huolimatta, sekä toisaalta myös niiden vuoksi, opiskelijat kokivat myös vaikeuksia ajanhallinnassa. Osan opiskelijoista tutkinto-ohjelmat olivat hyvin lukujärjestysmäisiä, jolloin kaikki opiskelijat kävivät samoilla kursseilla. Lukujärjestyksien todettiin helpottavan opiskelua ja vähentävän kurssivalintojen tekemisen haasteita. Samoin kontaktiopetuksen koettiin helpottavan aikataulusta. Sen sijaan opiskelijoilla oli hankaluuksia jakaa aikaa eri tehtävien kesken sekä hallita sen tasaista käyttöä, mikä usein johti tehtävien kasaantumiseen. Eerikan toteamus kuvastaa ajanhallinnan vaikeudesta johtuvia kokemuksia:



*”[--] jos on luentoja nii, niin niin, on kuitenkin sillai aika helppo mennä, kun sit mun pitää nyt ite aikatauluttaa toi mun, opiskelu täl hetkel niin sitte tuntuu aina välil menee niinkun.. ihan aikaa menee hukkaan ja sillai ja sit taas on kiire jos kun ei oo tehny vähään aikaan ja näin.” (Eerika)*

Eerikan kuvailemasta ajan hukkaantumisesta voi todeta, että ajanhallinnan vaikeudet myös siitä johtuvan kiireen lisäksi turhauttavat opiskelijoita. Haastatteluista kävikin ilmi, että opiskelijat toivovat erityisesti tukea ajanhallintaan, sillä sen kanssa kamppaillaan usein yksin, vaikka se on luultavasti melko yleinen ongelma. Ajanhallinnan vaikeuksilla voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia, sillä ne laskevat opiskelumotivaatiota (ks. Korhonen & Hietava 2011), mikä taas hidastaa opinnoissa etenemistä (ks. Rautopuro & Korhonen 2011).

Ajanhallintaan liittyy opiskelijoiden haastatteluissa myös aikaansaamattomuutta. Osalle opiskelijoista aikaansaamattomuus tuottaa kielteisiä tunteita, kuten huonoa omatuntoa, kuormitusta sekä ahdistusta. Toiset myöntävät tehtävien viime hetkeen jättämisen ja opiskelun siirtämisen lähinnä omana tapanaan opiskella. Tehtävien siirtämisestä Hanna toteaa, että ”kaikki homma tahtoo aina [jäädä], kuitenkin ku on koko ajan jotain, niinku akuutteja palautusjuttuja opintoihin liittyen (Hanna)”. Tekemättömyys johtaa usein pitkiin opiskelupäiviin ja lyhyisiin yöuniin ennen palautuspäiviä tai tenttejä. Syyksi opiskelijoiden aikaansaamattomuuteen haastatteluissa arvellaan myös yliopisto-opintojen vaatiman määrätietoisuuden puuttumista. Seuraavassa Eerika kertoo omaan aikaansaamattomuuteen liittyvistä tuntemuksistaan:

*”[--] mä olin taas tosi myöhään kotona että mun ois pitäny sitä gradua tehdä eilenki mut en mä kerenny ollenkaan ku, tota.. öö, töissä on käytävä sen taloudellisen puolen takia et tulee toimeen, et tota, en mä oikein eilen.. sit taas jos ei opiskele niin sit se on koko ajan mielessä ettei oo opiskellu, et sitten on niinkun, en mä tiä huono omatunto mut sinne päin niinkun..” (Eerika)*

Eerikan kommentista ilmenee, että opiskelijat soimaavat itseään opiskelemattomuudesta, vaikka arkipäivät täyttyisivätkin muista heille pakollisista aktiviteeteista. Tämä voinee johtaa riittämättömyyden kokemukseen. Itsensä soimaamiseen saattaa liittyä myös sisäistettynä yhteiskunnallinen odotus opiskelijoiden opiskelun täysipäiväisyydestä ja opiskelusta ainoana aktiviteettina sekä nopeasta valmistumisesta. Opiskelun laiminlyöminen ja tekemättömyys eivät johda edellä mainittujen odotusten täyttymiseen, sillä opiskeluun käytetty aika vähenee samalla, kun muihin aktiviteetteihin käytetty aika lisääntyy (ks. Hall 2010). Opiskelun ulkopuoliset kuormittavat aktiviteetit voivatkin heikentää opintoihin kiinnittymistä (ks. Korhonen ja Hietava 2011).

Opiskelijat käyttävät opinnoista selviämiseen erilaisia strategioita. Vaihtoehtoina ovat opintojen keventäminen tai vapaa-ajan vähentäminen. Ensimmäisessä opintoja kevennetään uudella tavalla

opintojen organisoinnilla. Organisointi koskee erityisesti graduvaihetta, jolloin opiskelijat joko siirtävät gradun tekemistä muiden aktiviteettien edestä, jättävät sen tekemisen kokonaan pois tai panostavat siihen ainoana opintokokonaisuutena. Toisaalta myös opintotukiin riittävä opintopistemäärä varmistettiin ottamalla syksylle enemmän kursseja, jolloin keväällä sai opiskella hieman rennommin. Eräs opiskelija kuvasi myös oman koulutuksensa opiskelijoiden vaihtavan opintosuuntaa kokiessaan kurssit mahdottomina suorittaa. Organisoinnin lisäksi opintoja kevennetään myös muuttamalla oppimiskäytänteitä. Kuormituksen helpottamiseksi opiskelijat kertoivat vähentäneensä osallistumista kontaktiopetukseen ja tehneensä opintonsa itsenäisesti tai vähentäneensä opintoihin panostamista. Opiskelijat myös käyttävät hyväkseen vuodesta toiseen samoina pysyviä tenttikysymyksiä, koska ”se nyt ei ihan hirveesti niinku, efforteja vaadi että lukee niihin viiteen kysymykseen ne vastaukset (Hanna)”. Hannan strategia kuormituksen helpottamiseen liittyy ulkoiseen motivaatioon oppimisessa, jonka kautta hän tavoittelee joko hyvää arvosanaa tai helppoa tentin läpäisyä. Kuvailussa ulkoinen motivaatio on sisäistä motivaatiota, asian oppimista, tärkeämpää. Helppo suorittaminen viittaa välttelevään oppimistyyliin (ks. Yan & Kember 2004).

Opintojen keventämisestä huolimatta opiskelijat ovat valmiita myös panostamaan opintoihinsa ja vähentävät tällöin omaa vapaa-aikaansa. Työssäkäynti on opiskelijoille haastatteluiden mukaan edellytys toimeentulolle, jolloin siitä ei voi laistaa. Kuitenkin he haluavat panostaa myös opintoihin, jolloin sosiaaliset suhteet ja niiden ylläpito sekä vapaa-aika joutuvat jäämään syrjään, kuten Olli toteaa: ”Et, se on ikävä kyllä sellasta että se oma vapaa-aika ja tämmöset parisuhdejutut mitkä siinä sitten vähän, välillä tuntuu että jää vähän vähemmälle [--] (Olli)”. Vapaa-ajasta ja unesta joudutaan tinkimään myös tilanteissa, kun tavallisen opiskeluvuikon ohessa on tehtävien palautuksia tai tenttejä. Maijalle opinnoissa menestyminen on tärkeää ja sen eteen hän on myös valmis vähentämään vapaa-aikaansa:

*”[--] jos määhaluun hyvään numeron siitä kurssista niin, oon panostanu vaikka se on ehkä vieny siitä tavallaan vapaa-ajasta pois. Että kuitenkin ää toivoo sillei että menestyy ihan hyvin opinnoissa ja näin niin, siihen oon kyllä valmis panostamaan-kin.” (Maija)*

Maijan kommentista voi todeta, että hänelle opinnot ovat tärkeitä ja merkityksellisiä. Hän priorisoi opintoja ainakin silloin tällöin vapaa-aikaa korkeammalle. Opintojen kokeminen tärkeäksi elämänsä kulussa saa opiskelijan näkemään vaivaa niiden eteen (ks. Törmä & Mäkinen 2012, 79).

Kolmantena opiskelijoiden valmiuteen selviytyä opinnoista liittyy kuormittavien opintojen tunnistaminen. Nykyisen kaltaisessa opintopiste- ja opiskelujärjestelmässä opiskelijat huomaavat

omien voimavarojensa olevan koetuksella eri kursseilla. Analyysin perusteella haastatteluista ei selviä suoranaisesti esiin tuotuihin kursseihin liittyviä selviytymiskeinoja, ainoastaan yleisiä keinoja selvitä kuormituksesta. Niitä on esitelty edellä.

Kuormittumiseen vaikuttavat sekä opintovaihe ja että tietyt opintokokonaisuudet. Kuormittavat opintokokonaisuudet liittyivät gradun tekemiseen ja sen pitkäkestoisuuteen, kielten kursseihin sekä taide- ja taitoaineisiin. Viimeisissä opiskelijoiden mukaan opintopisteet eivät vastanneet tehtyä työmäärää. Opintovaiheista sen sijaa tuotiin esille syventävät opinnot ja niiden vaativuus suhteessa opintopisteisiin sekä perusopintojen kuormittavuus. Perusopintovaiheen kuormittavuudesta kertoo Aada:

*”Ehkä siinä tuli hieman liikaa, silloin toisena ja kolmena opena-, opintovuotena. Niihin, liittyy kumminki paljon, ja ku ne on semmosta aika niinku kumminki alan niinku perustavaa laatua olevaa, niinku ihan perustietoa ja se täytyy, oppia hyvin. Et siin on myös paineita niinku oppia se hyvin koska sit siihen rakennetaan ain päälle, heti. Et sielt ei voi. [--] sluibaaminen, jostain asiasta kostautuu kyllä myöhemmin että.” (Aada)*

Aadan kertomuksesta käy hyvin ilmi myös muissa haastatteluissa esiintynyt pelko osaamisen laskusta. Opiskelijat pohtivat usein vaateiden laskemista kuormituksen helpottamiseksi, mutta totesivat sen kostautuvan myöhemmin heikompana osaamisena. Tällöin he oikeuttivat vaativat opinnot, jolloin kuormittuminen jäi lähinnä opiskelijan itsensä huoleksi. Opintojen kuormittavuuteen liittyen opintopistejärjestelmän sopivuutta opintoihin käytettävän ajan ja osaamisvaatimusten mittarina tulisiikin tarkastella uudestaan. Aarnio (2014) on tutkimuksessaan todennut, että opintopiste ei vastaa opiskelijan tekemää työtaakkaa. Sen perusteella opintopiste (n. 27 h) on mitoitettu liian suureksi suhteessa todellisiin tehtyihin tunteihin (n. 22 h). (Aarnio 2014, 166–167.) Voi olla, että opintopiste on sopimaton mittaamaan opintoihin käytettyä aikaa ja saavutettua osaamista, sillä sama käytetty aika ei johda samaan osaamistasoon. Opintoihinsa kiinnittynyt ja niissä menestynyt opiskelija voi saavuttaa korkean osaamisen myös vähemmällä ajallisella panostamisella ja toisinpäin. Voi myös olla, että opinnoissa tuntuva kuormitus tulee osin niiden ulkopuolelta, opiskelijan elämismaailmasta, mutta opiskelija ei tunnista kuormituksen aiheuttajaa.

### **7.3 Opiskelijat tasapainoilevat korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä**

Kolmas ja viimeinen opiskelijaan itseensä liittyvä teema kuvastaa sitä, miten opiskelijat tasapainottelevat omien vaateidensa ja oman jaksamisen välimaastossa. Teemaan liittyvät analyysin perusteella opiskelijan jaksaminen, tasapainon etsiminen eri aktiviteettien välille sekä opiskelijoiden per-

fektionistinen asenne toimintaan. Opiskelijan jaksamiseen vaikuttavia, sitä kuormittavia fyysisiä tekijöitä ovat sairastelu, mistä johtuen tekemättömät tehtävät kuormittavat, tietokoneella istumisesta johtuva rasittuminen sekä opiskelijaelämään kuuluva juhliminen ja siitä johtuva unen puute. Psykkistä kuormitusta tuo energiaa lisäävien resurssien puuttuminen elämästä. Sen sijaan resursseja opiskelijat saavat herkuttelusta, liikunnasta, matkailusta ja sosiaalisista suhteista, joista viimeisimmästä Paavo toteaa: ”Tietysti se että muutenki tukiverkko on kunnossa, vanhempiin ja muuta niin tota totta kai sekin on hyvä asia (Paavo)”. Paavon kommentista voi todeta, että perhe toimii tärkeänä tuenantajana, mutta sen rooli ei näyttäisi olevan kaikista keskeisin opiskelun arjessa. Perheelle, ystäville ja parisuhteelle tuli haastatteluissa useampia merkityksiä ja niiden koettiin tukevan ja auttavan opinnoissa ja jaksamisessa sekä kannustavan eteenpäin opinnoissa että olevan tärkeitä.

Liikunta sai opiskelijoiden haastatteluissa sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä. Liikunta antaa energiaa jaksaa ja samalla sen puute nähdään kriittisenä tekijänä jaksamisen kannalta: ”[--] aika harva harrastaa sitte liikuntaa riittävästi. Että kannattas ehkä kattoo osan peiliinkin että ehkä se jaksamattomuus on sielläkin.” (Kaisa) Kaisan kommentista ilmenee haastatteluissa esiin tullut opiskelijoiden näkemys, jonka mukaan opiskelijat ovat itse vastuussa omasta jaksamisestaan ja jaksamattomuudestaan. Yhdeksi syyksi jaksamattomuuteen annetaan liikunnan puute. Kuntun ja Pesosen (2013) tutkimuksessa joka kymmenes opiskelija ei harrastanut liikuntaa ollenkaan, mutta toisaalta runsaasti liikkuvien osuus on ollut kasvamassa. Harrastaminen koettiin kalliiksi ja sopivia liikunta- paikkoja oli opiskelijoiden mielestä hankala löytää, mutta myös motivaation ja ajan puute vähensivät liikunnan harrastusta. (Kunttu & Pesonen 2013, 60–64.) Opiskelijoiden fyysisen ja psyykkisen jaksamisen tukeminen olisikin opiskelun näkökulmasta tarpeellista, sillä terveydelliset ongelmat hidastavat opinnoissa etenemistä (ks. Saarenmaa ym. 2010) ja voivat viedä resursseja oppimisprosesseilta.

Seuraava teema analyysin perusteella on tasapainon etsiminen eri aktiviteettien välille. Haastatteluun osallistuneilla opiskelijoilla oli useita erilaisia aktiviteetteja opintojensa ohessa, joiden voidaan nähdä vievän aikaa opinnoilta ja toisiltaan. Analyysin perusteella opiskelijat tasapainottelevat eri aktiviteetteihin käytetyn ajan ja panostamisen sekä oman jaksamisensa välillä. Jaksamisesta huolehtimisesta puhutaan haastatteluissa, mutta siihen liittyvä puhe suuntautuu pitkälti tulevaisuuteen, mitä Iidan toteamus osoittaa: ”Joskus tuntuu että että on ehkä vähän liikaa sitten niitä, näitä tota, vapaaehtoishommia siis eli näitä luottamustehtäviä että kyllä mä joistakin niistäkin karsisin ehkä jos, voisin [--].” (Iida) Iidan kommenttiin liittyvä konditionaalinen, ehdollinen, viittaus ”voisin” kuvastanee hänen tasapainoilua luottamustehtävistä luopumisen ja niissä jatkamisen välillä. Toisaalta oma halu jatkaa ja yhteisen hyvän eteen työskenteleminen saattavat olla jatkamista puoltavia asioita, mutta Iidan haastattelun mukaisesti ajan ja jaksamisen rajallisuus voisivat johtaa luottamustehtävistä vähentämiseen ja omasta jaksamisesta huolehtimiseen.

Tasapainoilun teema avaa työn, ainejärjestö- ja luottamustehtävien, rentoutumisen ja elämän kokonaisuuden merkityksiä opintoihin kiinnittymiselle. Analyysin perusteella työ vaikutti opiskelijoiden resursseihin kuormittamalla heidän jaksamistaan ja hidastamalla opinnoissa etenemistä (ks. myös Saarenmaa ym. 2010, 50; Aho ym. 2012, 101–102). Kuormittavaa työstä tekivät ikävät kokemukset työharjoitteluissa, työhön kulunut aika opiskelun sijasta sekä työvuorojen paljous. Työ myös hidasti gradun valmistumista. Toisaalta työn koettiin tuovan uusia näkökulmia oman alan opintoihin. Neealle työssäkäynti tarkoittaa muun muassa yhteyttä opiskeltavan alan käytäntöön:

*”[--] haluan pitää niinku sen tatsin siihen työelämään. Et muistaa et mitä opiskelee ja. [--] Ja tavallaan, vaipse ottaa voimia niin se antaa sit kummiski niin paljo näkökulmii siihen opiskeluun et se, mä oon aatellu et sitä on pakko saada ihan sillon tällön yks päivä tehty.” (Neea)*

Neean kommentista voi todeta, että työskentely opintojen ohessa sekä kuormittaa että innostaa opiskelemaan. Opiskelu ei vastaa hänen mukaansa tulevaa työelämää, vaan on siitä irrallista ja erillistä toimintaa. Hänelle työssäkäynti on tärkeää, jotta työelämän muutoksissa ja arjessa pysyisi mukana. Kokemukset opintojen käytäntöön liitettävyydestä kiinnittävät opiskelijaa oppimiseen (Hu & Kuh 2002, 570). Näitä kokemuksia Neea hakee opintojen ohella lyhyistä alan sijaisuuksista. Omalla alalla työskentelyn on todettu muun muassa kiinnittävän opiskelijaa opintoihin (ks. Brint & Cantwell 2008, 2460), sekä kehittävän kasvavaa asiantuntijuutta ja osaamista (ks. Korhonen 2005, 65–66) että nostavan opiskelijoiden uskoa tulevaisuuteen (ks. Saari ym. 2013, 53).

Työssäkäynti ja ainejärjestötoiminta koettiin myös vastapainona opiskelulle. Työssäkäynti toi vaihtelua opiskelulle, mahdollisti ihmisten tapaamisen, antoi erilaista toimintaa opiskelun ohelle ja kasvatti arvostusta omia opintoja kohtaan. Jaanalle työllä oli tässä mielessä useita erilaisia merkityksiä:

*”Et mä huomaan et aina ku on paljon töissä niin sit tulee semmonen et aiku kiva opiskella. Ja sitku, opiskelee paljo niin sit on semmonen et ihanaa ku pääsee johonki tiiäksä ettei tarvi istuu ja ol missään koneen äärellä ja siis sil tavalla. Ja voi nähä ihmisiä ja kaikkee että se on mun mielest semmonen tasapainottava asia.” (Jaana)*

Jaanan kokemuksissa työssäkäynti ja opiskelu vuorottelevat ja kannustavat toistensa tekemiseen. Työ toimii myös elämää ja opintoja tasapainottavana asiana tuoden vaihtelua opinnoissa totutulle istumiselle ja itsenäiselle työskentelylle. Sen sijaan ainejärjestötoiminta vastapainon tuojana opinnoille liitettiin haastatteluissa mukavaan vapaa-ajan toimintaan, jossa tapaa ystäviä ja stressi helpottuu. Sisällöllisesti ainejärjestötoiminnan merkityksiä opiskelijat eivät suuremmin avanneet, mutta

toivat esille sen vastapainona ja tasapainona opinnoille. Ollille ainejärjestötoiminta toimi sekä stressin aikaansaajana että sen helpottajana:

*”[--] suurin osa kaveripiiristä on niinko ainejärjestön kautta tullu että, et kyl siellä sit sitä, samasta paikasta mistä nämä stressitkin kumpuaa niin [nauraen] samasta paikasta sitten helpotuksetkin [--].” (Olli)*

Ollin kuvauksessa ainejärjestöstä tutut kaverit ja heidän kanssaan toimiminen tuovat vastapainoa opiskelulle. Monen muun nuoren opiskelijan tapaan opintojen perässä uudelle paikkakunnalle muuttaessa myös Olli löysi ystäviä opintojen ja ainejärjestön parista. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan osallistu ainejärjestöjen toimintaan, mikä haastateltujen mukaan voisi kuitenkin helpottaa opinnoissa jaksamista. Aiemman tutkimuksen mukaan kolmannes opiskelijoista ei koe kuuluvansa mihinkään opiskeluihin liittyvään ryhmään, ja 5–7 % opiskelijoista kokee yksinäisyyttä (Kunttu & Pesonen 2013, 87–89). Ainejärjestötoimintaan osallistuminen on vapaaehtoista ja siihen osallistumista voidaan tukea esimerkiksi orientoivilla viikoilla ja tutoroinnissa. Sen sijaan erilaisiin opiskeluryhmiin osallistuminen on usein ainakin jossain määrin pakollista, jolloin yhteisöllisiin oppimismuotoihin kannattaisi panostaa. Opiskeluyhteisön toimintaan osallistumisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa tyytyväisyyteen opinnoissa ja saadussa ohjauksessa sekä opintoihin panostamiseen (Zhao & Kuh 2004, 124–127). Opiskeluryhmissä saadut kontaktit voivat ohjata myös uusia opiskelijoita ainejärjestötoimintaan mukaan.

Ainejärjestötoimintaan osallistuminen, ainakin luottamushenkilön roolissa, voi myös kuormittaa opiskelijaa. Kuormitusta tuovat erilaiset kokoukset ja edustamistehtävät, vaikeudet kieltäytyä pyydytyistä tehtävistä, tehtävien kasaantuminen lyhyelle aikavälille ja muut samanaikaiset vaativat aktiviteetit, kuten opinnoissa tutkielmien tekeminen. Iida on sitoutunut ainejärjestötoimintaan, mutta myöntää sen joskus vievän liikaa voimia:

*”Mutta ja kyllä mää totta kai, kun mää oon lähteny mukaan näihin luottamustehtäviin niin mää kyllä sitoudun niihin, ja oon valmis panostamaan niihin kyllä. Ehkä j- välillä jopa vähän liikaakin. Tai että vois niinku, sitäkin puolta tietysti vähän miettiä [--].” (Iida)*

Iidan kommentista käy ilmi ainejärjestötehtäviin osallistumisen monet merkitykset. Toisaalta tehtävät vaikuttavat kiinnostavilta ja opiskelijat antavat toiminnalle monia myönteisiä merkityksiä. Samaan aikaan tehtävät edellyttävät paljon aikaa ja saattavat olla myös vaativia. Oman jaksamisen rajojen etsiminen ja liiallisesta toiminnasta kieltäytyminen voi tuntua hankalalta. Tuodessaan jaksamisensa haastatteluissa esiin opiskelijat kuitenkin näyttävät tiedostavan asian, jolloin he voivat myös paremmin vaikuttaa siihen.

Rentoutumisen tarpeeseen liittyy analyysin perusteella opinnoista irrottautuminen, tarve vapaa-ajalle ja lomalle sekä vapaa-ajan ja opiskelun erottamiselle. Opiskelijat kokivat tarvetta lomalle, sillä vapaapäivät olivat opiskelun tai työn tai molempien vuoksi harvassa. Tentit ja opintoihin liittyvät tehtävien palautusajat olivat usein viikonlopun jälkeen, jolloin opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta rentoutua ja irrottautua opinnoistaan viikonloppuisin. Myös uuden oppimisen vastapainoksi kaivattiin lepoa. Loman tarpeen lisäksi opiskelijat yrittivät irrottautua opinnoistaan vapaa-ajalla. Osalle opinnot ovat ”semmonen asia mistä mikä sul on koko ajan mielessä (Jaana).” Tällöin tekemättömät tehtävät painavat opiskelijan mieltä. Yleisesti opiskelijat pyrkivät järjestämään vapaata opintojen lomasta, viettämään lomaa vanhempiensa luona tai irrottautumaan opinnoista liikunnan tai alkoholin avulla.

Vaikka toisaalta opiskelijat puhuivat haastatteluissa monen asian samanaikaisesta tekemisestä, multitaskingistä, he kaipasivat myös opiskelun ja muiden aktiviteettien välille selkeää eroa. Eroa pyrittiin luomaan tekemällä tehtävät mahdollisimman aikaisin, jotta ennen nukkumaanmenoa olisi mahdollista rauhoittua. Haastatteluissa tauoton vaihtaminen työn ja opintojen välissä kuormitti opiskelijoita samoin kuin vapaa-ajan ja opiskelun rajan hälveneminen. Iida kertoo seuraavaa opiskelun ja vapaa-ajan rytmittämisestä:

*”[--] pitää olla vapaa-aikaa etten mää niinku, enään oon kyllä sitäkin joskus tehny et oon viikonloppuisin, opiskellu tai iltasin niin ei se, ei se mun mielestä oo hirveen hauskaa että, pitää kuitenkin pitää se jossain, niinkun, koska sitten sitä helposti tulee semmonen fiilis että, että niinkun, tekee tavallaan kellon ympäri kaikkee.”  
(Iida)*

Iidan kommentista käy ilmi, että hänen vapaa-aikansa ja opiskelunsa ovat aiemmin limittyneet, mutta sittemmin hän on muuttanut opiskelurytmiään sopivammaksi ja vähemmän kuormittavammaksi. Tietotyön lisääntyttyä opiskelun ja vapaa-ajan sekä työn ja vapaa-ajan välinen raja on hälventynyt ja erillinen rentoutumiseen ja palautumiseen käytetty aika on vähentynyt. Jos vapaa-aika kuluu tekemättömien tehtävien murehtimiseen, kuten aiemmin Jaanan esimerkissä, tai vapaa-aika ei erotu kuormittavasta tekemisestä, kuten työstä ja opiskelusta, voi palautuminen jäädä vaillinaiseksi ja aiheuttaa pidemmällä tähtäimellä uupumista. Suomalaisille vapaa-ajan merkitys on tärkeä juuri kuormituksesta palautumisen ja toipumisen sekä harrastusten, sosiaalisten suhteiden hoitamisen ja erilaisista vastuurooleista vapautumisen vuoksi (Zacheus 2008, 13–26). Yliopiston on hankala vaikuttaa opiskelijan ajankäyttöön vapaa-ajalla, mutta olisi tärkeää, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada tarpeen mukaan tukea ajanhallintaan ja jaksamiseensa esimerkiksi opintopsykologeilta. Hyvinvoiva opiskelija todennäköisemmin saa opintonsa suoritettua ja siirtyy myös myöhemmin työelämään työkykyisenä.

Viimeisenä teemana on opiskelijoiden vaativa, erinomaisuutta tavoitteleva asenne, josta opiskelijat puhuvat haastatteluissa perfektionismina. Perfektionistiseen asenteeseen liittyvät itseen kohdistetut vaatimukset menestyksestä, opintojen kerryttäminen oman jaksamisen uhalla sekä opiskeluun liittyvä huolellisuutta ja täydellisyyttä korostava asenne. Huolellisuus näyttäisi liittyvän opiskelijoiden kuvailuissa luonteenpiirteisiin ja tapoihin tehdä asiat kunnolla. Siihen liitetään myös samanaikainen innostuneisuus, joka edelleen saa opiskelijan panostamaan tehtäviinsä. Huolellisuutta ei kuvailla haastatteluissa myönteisenä piirteenä, vaan se tuottaa opiskelijoille kuormitusta. Yksi-puoleinen merkitys johtunee haastattelukysymysten luonteesta kuormittumisen suhteen. Huolellisuuteen liittyy myös täydellisyyden tavoittelu, jossa itseä ei päästetä helpolla. Risto kertoo opiskelijoiden taipumuksesta pyrkiä mahdollisimman laajaan osaamiseen:

*”Ja, se tietysti varmaa kuormittaa semmonen, pitää, pitäis niinku pyrkiä semmoseen tavallaan, täydellisyyteen ehkä, tai, varsinkin jos pyrkii, semmoseen niinkun, yli-inhimilliseen, täydellisyyteen niin se on varmasti tosi raskasta koska tietoo on tietysti niin paljo ettei sitä kaikkee voi tietää, mut jos kuitenkin on semmonen tunne et vähän niinku pitäis osata kaikki, ja mielellää heti niin se on, tietysti, hirveen raskas tilanne.” (Risto)*

Riston kuvaama tilanne, jossa opiskelijat tavoittelevat kaiken osaamista voi johtua opiskelijoiden esiin tuomasta epävarmuudesta tulevaisuuden kannalta sekä yhteiskunnassa kiristyvistä kilpailusta eri elämän osa-alueilla. Jo korkeakouluun pääseminen edellyttää selviytymistä suuresta hakijamäärästä (ks. Opetushallitus 2014) ja sama kilpailu jatkuu valmistumisen kynnyksellä, kun koulutus ei enää takaa varmaa uraa ja tulevaisuutta työpaikkojen vähentyessä (ks. Saukkonen 2005, 49–51). Taloudellisen tiedostustoimiston julkaisemassa raportissa (Lauren, Tenhunen-Ruotsalainen & Väisänen 2012, 39–43) työttömyys ja epävarmuus työn saamisesta valmistumisen jälkeen huolestuttavat nuoria. Riston kuvaamalla kaiken osaamisella voi olla yhteyksiä epävarmuuden selättämiseen sekä kilpailuedun ja luotettavuuden saamiseen työpaikoilla. Epävarmassa ajassa ja heikossa yhteiskunnan taloudellisessa tilanteessa opiskelijoiden työelämäyhteyksien lisääminen voi olla omiaan helpottamaan epävarmuudesta ja kilpailusta aiheutuvaa kuormaa.

Analyysin perusteella opiskelijat pohtivat oppimiseen liittyvän asenteen muuttamista rennommaksi. Osa opiskelijoista on jo laskenut omaa vaatimustasoaan tai puhuu sen laskemisesta oman jaksamisensa edistämiseksi. Opiskelijat ovat muuttaneet suunnitelmiaan ja asenteitaan opiskelua kohtaan stressin vähentämiseksi. Asenteen muutos ei kuitenkaan ole yksinkertaista, mitä Kaisa kuvailee seuraavasti:

*”Että, tiiän että mul ittelläki ollu ja mä tunnistan sitä mones ihmisessä että ne ei niinkun osaa ajatella että tietyist kurssleist vois päästä helpomallakin ettei kaikist*



*tarvi pyrkiä mihkään vitoseen tai edes neloseen. Et välillä riittää läpipääseminen.”*  
(Kaisa)

Kaisan kuvailema korkeiden arvosanojen tavoittelu viittaa paineiden johtuvan ulkoisesta motivaatiosta oppimiseen sekä arvioinnista. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta sisäinen motivaatio eli halu opiskeltavien asioiden sisällölliseen ymmärtämiseen on tärkeämpää kuin tutkintotodistuksessa olevat arvosanat. Opetuksen painopisteen siirryttyä opettajajohtoisesta opetuksesta opiskelijalähtöiseksi ja yhteisölliseksi oppimiseksi olisi hyvä pohtia myös arvioinnin merkitystä oppimisessa ja opintoihin kiinnittymisessä. Opettajajohtoinen numeroarviointi saattanee paineiden tuomisen lisäksi johtaa ulkokohtaiseen suorittamiseen ennemmin kuin yhteisen tiedon tuottamisen eteen työskenteleyn. Yhdessä neuvotellut arviointikäytänteet ja kertyneen osaamisen sekä asiantuntijuuden arviointi voisivat johtaa parempaan oman asiantuntijuuden ja osaamisen tunnistamiseen sekä ulkoisesta motivaatiosta sisäsyntyiseen oppimisen haluun.

Perfektionistinen asenne näkyy analyysin perustella myös kurssien ja opintojen haalimisessa, mikä vaikuttaisi opiskelijoiden mukaan kielteisesti jaksamiseen. Osa näyttäisi innostuneena ilmoitautuvansa liian monelle kurssille ja jättävän niitä herkästi kesken ajan käydessä vähiin. Osa sen sijaan on päättänyt suorittaa otetut kurssit ja opinnot kuormituksesta huolimatta loppuun. Oman oppimiseen kohdistettuja vaateita näyttäisi myös syntyvän siitä, että opiskelijat joko panostavat opintoihinsa ja oppimiseensa vahvasti tai lopettavat kurssin, jos he eivät pysty suorittamaan opintojaan haluamallaan tasolla. Toisaalta liiallinen jaksamista kuormittava panostaminen voi myös johtua siitä, että opiskelijat eivät tunnista riittävän hyvää työnjälkeä:

*”Aina voi lukee jonku paremmin tai tehdä paremmin että tietyllä tavalla sitä on hirveen vaikea niinku määrittää millon sä oot tehny tarpeeks.”* (Jaana)

Jaanan kuvaileman jatkuvan parantamisen voidaan nähdä tarkoittavan oppimistuotosta ja sen valmiuden astetta opiskelijan silmissä, sillä oppiminen sen sijaan on aina itsessään keskeneräistä ja jatkuvaa. Yhteisöllisen oppimisen muodoista voisi olla apua sekä heikosti opinnoissaan menestyville opiskelijoille että itseltään kohtuuttomia vaativille opiskelijoille, sillä yhteisen oppimisen ja oppimistuotoksen hyväksyminen sekä opiskelijoiden erilaiset oppimistavat voisivat auttaa muuttamaan asenteita oppimista ja jaksamista tukevammaksi. Kohtuuttomat vaatimukset omaa oppimistaan kohtaan voivat johtua kokemattomuudesta erilaiselle oppimiselle, jolloin ainoaksi hyväksyttäväksi suoritukseksi voi muodostua korkea arvosana, toisin sanoen ulkoinen palaute tehtävän onnistumisesta opiskelijan silmissä. Opintojen läpi jatkuvat monipuolinen ohjaaminen ja palautteen saaminen muilta opiskelijoilta ja opettajilta voisivat tukea opintoihin liittyvien tunteiden, tietojen ja taitojen

käsittelyä (ks. Haworthin ja Conradin 1997, 27–39; Penttinen & Plihtari 2011, 71–73). Vertaisryhmän puuttuminen ja itsenäinen työskentely sen sijaan voivat haitata opiskelijan opiskelua (ks. Poutanen ym. 2012, 31–34).

## 8 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Tulosten mukaan aikaan, resursseihin ja panostamiseen liittyvät merkitykset ovat moninaisia ja monisuuntaisia. Ne jakautuvat analyysin perusteella kolmelle eri tasolle sen mukaan, mitkä tekijät niihin suurimmalta osalta näyttäisivät opiskelijan kokemana olevan yhteyksissä. Yhteiskunnalliselta tasolta tarkasteltuna opiskelijat kohtaavat opintojensa aikana epävarmuutta omasta opiskelualastaan ja sen tulevaisuuden annista. Tätä epävarmuutta opiskelijat pyrkivät hallitsemaan panostamalla senhetkisiin luottamustoimiin ja opintoihin toivoen niissä menestymisen johtavan menestykseen myös myöhemmässä elämässä. Toisaalta opiskelijat myös pyrkivät pohtimaan vaihtoehtoja epävarmalle tulevaisuudelle esimerkiksi etsimällä uusia koulutuspolkuja. Opintoja ja muita aktiviteetteja koskee myös hyödyn tavoittelu, joka on seurausta uusliberalistisesta talousajattelusta. Tuloksista ei löytynyt viitteitä perinteisen koulutuksen sivistyksellisestä ihanteesta, vaan opintojen merkitystä kuvailtiin koetun hyödyn, mielekkyyden ja uratavoitteiden näkökulmasta. Yhteiskunnallisella tasolla opiskelijoiden ajankäyttöön, resursseihin ja mahdollisuuksiin panostaa eri aktiviteetteihin vaikuttivat edellisten lisäksi myös toimeentulon haasteet, jotka johdattivat työskentelemään sekä ulkoiset odotukset opiskelijoita kohtaan. Opiskelijat kohtaavat ulkoisia paineita niin yhteiskunnan, yliopiston kuin perheensäkin tasoilta.

Yliopiston toimintakulttuurista erottui kaksi erillistä teemaa. Yliopiston hallinnolliset eli rakenteelliset tekijät pääasiassa kuormittivat opiskelijan jaksamista ja hidastivat hänen opinnoissa etenemistään. Opintopisteiden ja työmäärän vastaamattomuus sekä kuormitti opiskelijaa että hankaloitti hänen opintosuunnitteluaan. Samoin muutokset opetussuunnitelmissa ja yllättävät kurssitehtävät sekä opetusjärjestelyt, jotka johtivat opiskelijaa opiskelemaan myös viikonloppuisin ja iltaisin, heikensivät jaksamista. Toisaalta kuormitus saattoi olla myös hetkellistä ja johtua esimerkiksi opintojen epätasaisesta jakautumisesta lukuvuodelle sekä yliopiston kolmipäiväisestä opetuskulttuurista.

Yliopiston toimintakulttuuri ei kuitenkaan näyttäytynyt pelkästään kielteisessä valossa. Toisessa teemassa, yliopiston opetus- ja oppimiskulttuurissa korostuivat opettajan toiminta, yhteisöllinen kulttuuri sekä itsenäinen työskentely. Ensimmäisessä opettajan toiminta saattoi joko kuormittaa opiskelijaa, mikäli kurssia ei ollut suunniteltu tai organisoitu huolella, tai vaihtoehtoisesti joustavoittaa oppimista. Oppimista joustavoittivat opettajan kanssa käydyt yhteiset neuvottelut päällekkäisistä kursseista ja niiden korvaavuuksista sekä aikatauluista ja tehtävien palautusajoista. Yhteisöllisessä

kulttuurissa vuorovaikutus ja osallistavuus opinnoissa lisäsivät opiskelijoiden opintomotivaatiota ja paransivat heidän hyvinvointiaan. Tässä myös vertaisilta saatavalla tuella oli suuri rooli. Jos opintomotivaatio oli kadoksissa, niin opiskelukaverit pitivät opiskelijoita kiinni opinnoissa. Samoin opiskelijat jaksoivat yhdessä toistensa tuen avulla edetä raskailta tuntuissa opinnoissa. Apua ajanhallintaan ja opintojen ohjaukseen kuitenkin toivottiin lisää. Itsenäinen työskentely näyttäytyi analyysin perusteella opintojen kompastuskiveltä. Akateeminen työskentely ei joko tuntunut opiskelijalle ominaiselta tavalta oppia tai se tuntui epämääräiseltä ja kuormittavalta.

Opiskelijan tasolla näyttäytyi analyysin perusteella kolme eri teemaa. Ensinnäkin resursseissa, ajankäytössä ja panostamisessa on kyse siitä, mihin opiskelija on orientoitunut. Haastatellut olivat opiskelija-aktiiveja, joilla oli moninaisia rooleja erilaisissa luottamus- ja ainejärjestötehtävissä. Nämä tehtävät olivat opiskelijoille tärkeitä ja saattoivat viedä aikaa opinnoilta. Osa pidempään opiskelleista opiskelijoista oli siirtänyt priorisointiaan jo työelämään ja toivoi saavansa opinnot loppuun. Joillekin muut aktiviteetit olivat opintoja tärkeämpiä, jolloin opintojen todettiin kulkevan omalla painollaan. Odottamatonta oli, että aktiiviopiskelijoilla näytti olevan hankaluuksia opintomotivaation kanssa. Motivaatiopulan vuoksi opinnot tuntuivat kuormittavilta ja niille etsittiin vaihtoehtoisia kiinnostuksen kohteita. Toisaalta asia ei ollut näin yksiselitteinen, vaan opiskelijoita motivoivat myös oppiminen itsessään, aiheen kiinnostavuus ja opintojen mielekkyys sekä tavoitteiden saavuttaminen. Ulkoisia motivaation lähteitä olivat lopputuloksen palkitsevuus ja valmistuminen, joka sekä kuormitti että nopeutti opiskelijaa opinnoissa.

Opiskelijan tasolla kaksi muuta teemaa olivat valmiudet selviytyä opinnoista sekä korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä tasapainoilu. Näistä ensimmäisessä teemassa ajanhallintaan liittyivät aktiviteettien runsas määrä, aikatauluttaminen sekä aikaansaamattomuus. Aktiviteettien runsas määrä aiheutti kiirettä, sai tehtävät kasaantumaan ja kuormitti opiskelijaa. Toisaalta aikatauluttamalla aktiviteettejaan opiskelijat pystyivät sovittamaan toimintaa omaan elämänrytmiinsä paremmin sopiviksi sekä keventämään taakkaansa. Itsenäinen aikatauluttaminen oli kuitenkin osalle opiskelijoista hankalaa ja aikaansaamattomuus sai aikaiseksi kielteisiä tunteita ja tehtävien siirtämistä myöhemmäksi. Opinnoistaan opiskelijat selvisivät tunnistamalla kuormittavat kurssit ennalta, vähentämällä vapaa-aikaansa sekä keventämällä opiskelua.

Korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä tasapainottelu koostui opiskelijan jaksamisesta, tasapainon etsimisestä sekä perfektionistisesta asenteesta. Opiskelijan jaksamista kuormittivat opinnoista johtuva fyysinen kuormittuminen, kuten tietokoneella istuminen, sekä resurssien puuttuminen elämästä. Energiaa opiskelijat saivat liikunnasta, matkustelusta, herkuista ja tukiverkostoltaan. Tasapainon teemassa opiskelijat pyrkivät etsimään vastapainoa työstä, opinnoista ja luottamustehtä-

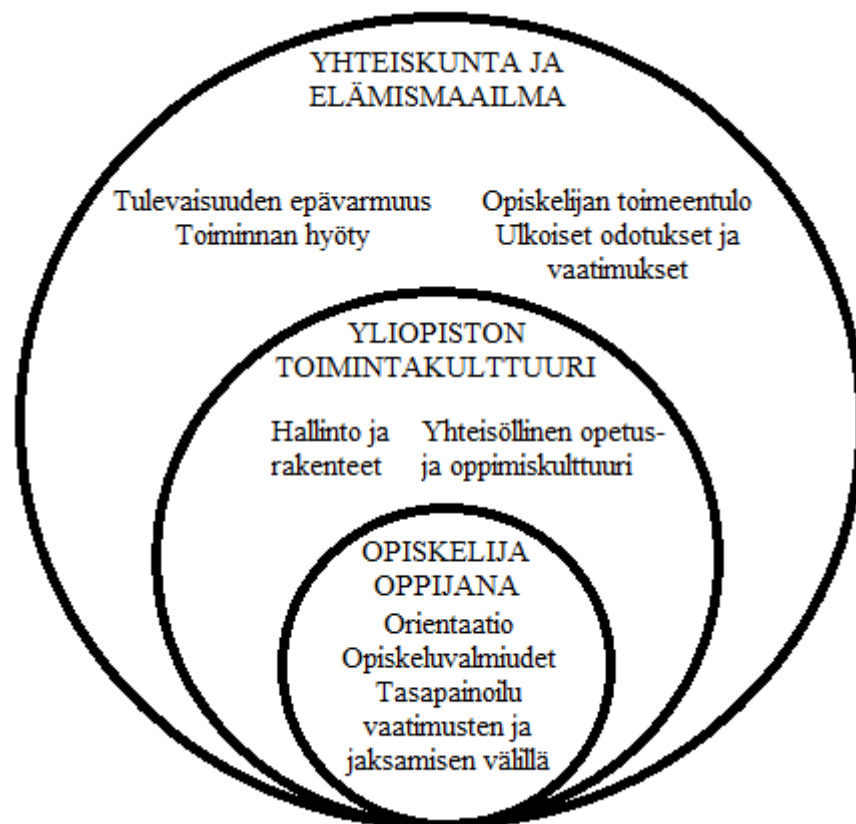
vistä koituneelle kuormitukselle. Helpotuksia saatiin samoista asioista, mutta ne vaihtelivat opiskelijoin. Esimerkiksi työ antoi näkökulmia omaan alaan eikä kuormittanut opiskelijan ollessa oman alan työtehtävissä. Työ myös innosti opiskelemaan ja antoi mahdollisuuksia opinnoista erilaisiin aktiviteetteihin. Ainejärjestötoiminta vähensi stressiä ja edisti jaksamista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tapahtumien muodossa. Toisaalta osa opiskelijoista pohti myös luottamustehtävien vähentämistä parantaakseen omaa jaksamistaan. Opiskelijat tarvitsivat myös vapaa-aikaa, rentoutumista ja opinnoista irrottautumista jaksakseen. Kolmas eli viimeinen luokka on perfektionistinen asenne, mikä näyttäisi analyysin perusteella olevan yliopisto-opiskelijalle tyypillinen tapa suhtautua eri aktiviteetteihin. Opiskelijat asettavat itselleen korkeita vaatimuksia ja heidän on vaikea tunnistaa riittävän hyvää työnjälkeä. Lisäksi he ottavat opintoja liikaa suhteessa omaan jaksamiseensa, mikä saattaa johtua nopean valmistumisen kulttuurista. Opiskelijat suhtautuvat opintoihinsa vakavuudella, mikä näkyy huolellisuutena ja täydellisyyden tavoitteluna. Jaksamisen ollessa vaakalaudalla opiskelijat joutuvat pohtimaan aiempaa rennomman asenteen oppimista.

Opintoihin kiinnittymisen kannalta aikaan, resursseihin ja panostamiseen liittyvät merkitykset eivät ole yksiselitteisiä ja saattavatkin vaihdella yksilöittäin. Yliopisto ei välttämättä instituutiona voi vaikuttaa kaikkiin tutkimuksessa esiin tulleisiin asioihin. Vaikutusmahdollisuuksia ja tulosten merkitystä opintoihin kiinnittymiselle käsitellään seuraavassa luvussa.

## 9 OPINTOIHIIN KIINNITTYMINEN TUTKIMUKSEN PERUSTEELLA

### 9.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Opintoihin kiinnittyminen näyttäytyy ajankäytön, opiskelijoiden resurssien sekä eri elämismaailman aktiviteetteihin panostamisen näkökulmasta kompleksiselta ja monimerkitykselliseltä ilmiöltä. Aktiviteetit voivat sisältää samanaikaisesti sekä kielteisiä että myönteisiä merkityksiä, ja siten ne eivät ole yksinkertaisia opintoihin kiinnittymisen kannalta. Merkityksiä rakentui analyysin perusteella kolmelle eri tasolle, jotka jakautuivat opiskelijan rooliin oppijana, yliopiston toimintakulttuuriin sekä elämismaailman ja ympäröivän yhteiskunnan tämän hetkiseen tilanteeseen. Tutkimuksen tulokset on kiteytetty alla olevassa kuviossa 5.



**KUVIO 5.** Opintoihin kiinnittymisen kannalta merkitykselliset tekijät tutkimuksen perusteella.

Yhteiskunnallinen tilanne näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksissa epävarmuutena tulevaisuudesta, hyödyn tavoitteluna opinnoissa ja muussa toiminnassa, toimeentulon haasteina sekä moninaisina vaatimuksina opiskelijoita kohtaan. Yliopiston toimintakulttuuri sen sijaan näyttäytyy kahdella tasolla. Hallinnolliset, yliopisto-opetukseen liittyvät rakenteet ja niiden ongelmakohdat näyttävät kuormittavan opiskelijaa ja hidastavan opinnoissa etenemistä. Opetus- ja oppimiskulttuurilla sen sijaan on moninaisempia merkityksiä, jotka rakentuvat yhteisöllisen oppimisen, itsenäisen työskenteelyn ja opettajan toiminnan ympärille. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opiskelijat tasapainottelevat omien kunnianhimoisten tavoitteidensa sekä ulkopuolelta tulevien paineiden ja vaateiden välillä, ja täten joutuvat etsimään oman jaksamisensa rajoja. Myös opiskelijan oma orientaatio ja kiinnostus sekä valmiudet opintoihin vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen ja hänen kokemuksiinsa opiskelusta ja opinnoista yliopistossa.

Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehys yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun sekä vahvistui että täydentyi tutkimuksen perusteella. Opintoihin kiinnittymiseen liittyviä merkityksiä löytyi kaikilta viitekehyksen tasoilta ja eri viitekehyksen tasoilla sijaitsevia opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä oli nähtävillä opiskelijoiden tuottamissa merkityksissä ja kokemuksissa. Erityisesti käsillä oleva tutkimus paikansi yliopisto-opiskelua tässä ajassa ja suomalaisessa yhteiskunnassa tuoden viitekehykseen lisää ymmärrystä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista piirteistä, kuten työllisyydestä ja työttömyydestä sekä yhteiskunnallisesta ajasta, jotka ovat merkityksellisiä opintoihin kiinnittymisen kannalta. Samalla tutkimus myös vahvisti viitekehyksen näkökulmia siitä, että opintoihin kiinnittymisen eri tasot ovat limittäisiä ja dynaamisia ja opintoihin kiinnittyminen edellyttää osallisuutta ja vastavuoroisuutta yliopistoyhteisön sisällä. Limittäisyys ja dynaamisuus näkyivät tutkimuksessa sellaisina merkityksinä, jotka toistuivat suuremmissa teemoissa ja eri tasoilla eri näkökulmista käsin. Tällaisia olivat esimerkiksi vaatimukset, joita opiskelijat kohtasivat niin yhteiskunnan kuin yliopiston ja opiskelijan itsensä tasoilta. Samoin tasapainon etsiminen oli yhteydessä kaikkiin tasoihin tarkastellen työn ja luottamustoimien, opintojen ja opiskelijan omien toiveiden suhdetta toisiinsa opiskelijan näkökulmasta. Viitekehyksessä olevat vastavuoroisuus ja osallisuus näkyivät toiveina läheisemmistä suhteista opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan välillä sekä vertaisten merkityksinä kiinnittymiselle. Opintoihin kiinnittymisen laatu voi myös vaihdella ajan kuluessa, mitä erilaiset kokemukset opintomotivaation ja orientaation muuttumisesta opintojen aikana kuvasivat. Tämä myös osoittaa, että opintoihin kiinnittyminen on prosessi eikä osallistumisen ja toiminnan lopputulos.

Opintoihin kiinnittymisen määrittely oppimis- ja opiskeluprosesseihin käytetyksi ajaksi, resursseiksi ja aktiviteeteiksi (ks. Exeter 2010; Hu & Kuh 2002, 555–556), jossa korkea osallistuminen

ja ajankäyttö osoittavat laadukkaampaa kiinnittymistä, saa tämän tutkimuksen valossa uusia näkökulmia. Ajan, resurssien ja aktiviteettien saamat monet merkitykset, jotka saattavat samaan aikaan olla sekä myönteisiä että kielteisiä, osoittavat opintoihin kiinnittymisen olevan kompleksinen ilmiö, johon yliopisto instituutiona ei yksinään pysty tähdentävästi vastaamaan. Havainto myös vahvistaa sosiokulttuurista opintoihin kiinnittymisen näkemystä (ks. Haworth & Conrad 1997; Mäkinen & Annala 2011), jonka mukaan vastuu opintoihin kiinnittämisestä on kaikkien yliopiston toimijoiden yhteinen. Tutkimuksen mukaan aktiviteettien runsaus opintojen ohella ei yksinään näyttäydy opintoihin kiinnittymistä heikentävänä ja kuormittumista lisäävänä tekijänä. Sen sijaan haasteet sovitaa opintoja ja muuta elämää yhteen kuormittavat opiskelijaa sekä saattavat sen tähden johtaa priorisoidaan eri aktiviteetteja. Prioriteettiin näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella vaikuttavan se, minkä aktiviteetin opiskelija kokee merkityksellisimmäksi oman tulevaisuutensa ja mielenkiintonsa kannalta.

Tutkimus näyttäisi vahvistavan Mäkinen ja Annalan (2011) viitekehyksen käsitystä, jonka mukaan yhteiskunnan ja työelämän muutokset voivat vaikuttaa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen. Opiskelijoiden esiin tuoma epävarmuus tulevaisuudesta (vrt. Hauschildt ym. 2015, 209–224) sekä pohdinnat työttömyydestä eivät ole harvinaisia yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Havainto kuulostaa luonnolliselta sitä kehityskulkua vasten, jonka mukaan viimeisten vuosien aikana myös akateeminen työttömyys on lisääntynyt. Työttömyyden pelko valmistumisen kynnyksellä voikin saada opiskelijat välttelemään viimeisten opintojen suorittamista ja valmistumista sekä etsimään uusia mahdollisia koulutuspolkuja. Opintojen aikana tulevaisuudesta johtuvaa epävarmuutta sen sijaan pyritään hallitsemaan menestymällä opinnoissa, työelämässä tai muissa luottamustehtävissä ja harrastuksissa. Niistä saadun menestyksen toivotaan kantavan myös myöhempään työelämään. Tulevaisuuden epävarmuutta vasten opinnot ja aktiviteetit, joihin opiskelijat osallistuvat ja jotka he kokevat merkityksellisiksi, saavat merkityksensä taloudellista, uusliberalistista, hyötyajattelua vasten. Koulutus näyttäisi saavan pitkälti välineellisen merkityksen, kun siltä etsitään käytännön sovelluksia, työelämärelevanssia ja mielekkäitä opintoja tulevan työuran kannalta. Tutkimuksessa opinnoille, yliopistoyhteisölle ja opiskeluprosesseille ei löytynyt merkityksiä, jotka kuvaisivat perinteistä yliopistoihannetta, sivistystä. Sivistys voidaan nähdä humboldtilaisen sivistysyliopiston määritelmän mukaan objektiivisen tutkimustiedon ja yksilöllisen kasvun yhtymänä tai snellmannilaisessa sivistysyliopistossa tieteelliseen vakaumukseen kasvamisena (Mutanen 2012, 168–169). Nykyinen yhteiskunnallinen tilanne ja aika, jossa koulutusta määrittävät taloudelliset intressit ja jossa koulutus saa välineellisen merkityksen kansallisen kilpailukyvyn kasvattajana, ei näytä antavan sijaa sivistykselle ja oppimiselle itseisarvona. Jos yhteiskunnallinen aika ja koulutuspolitiikka molemmat tulevat ajatusta nopean valmistumisen kulttuurista, jossa koulutus on välivaihe matkalla työelämään,



on opiskelijankin vaikea kiinnittyä opintoihin ja pysähtyä sivistymään. Tällöin kiinnittymisen kohteita saatetaan siirtyä etsimään muista tulevaisuuden kannalta merkityksellisiksi koetuista aktiviteeteista.

Yliopistoyhteisöön ja -oppimiseen liittyvät merkitykset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia yhteisöllisen oppimisen ja itsenäisen työskentelyn merkityksestä opintoihin kiinnittymiselle (ks. esim. Poutanen ym. 2012). Itsenäinen työskentely näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksissa opiskelua kuormittavana ja opintoja hidastavana asiana, ja sen edellyttämää ajankäyttöä ei nähdä opiskeluna samalla tavalla kuin kontaktiopetukseen osallistumista. Havainto on ristiriidassa perinteisen yliopisto-opiskelua kuvaavan akateemisen, itsenäiseen työskentelyyn painottuvan, yliopistokulttuurin kanssa. Voi olla, että yliopistokulttuuri on muuttumassa yhteisöllisemmän oppimisen suuntaan muun yhteiskunnan ja työelämän painottaessa tiimityöskentelyä. Vaihtoehtoisena syynä itsenäisen työskentelyn aiheuttamalle kuormitukselle voi olla, että opiskelijat eivät koe itsenäistä työskentelyä mielekkäänä ja merkityksellisenä tapana oppia tai heillä ei ole valmiuksia yliopisto-opiskelun edellyttämään itsenäiseen työskentelyyn. Yhteisöllinen oppiminen sen sijaan koetaan merkityksellisenä niin hyvinvoinnin, jaksamisen, tuen, tehtävien jakamisen kuin stressin helpottamisenkin kannalta. Näitä kokemuksia tutkimuksessa liittyi lähinnä vertaisiin, joiden kanssa yhteisöllisesti opiskeltiin. Opiskelijat kaipaavatkin yliopiston olevan enemmän mukaansa ottava yhteisö, jossa opiskelijoista välitetään ja heidän opinnoissa etenemisestään ollaan kiinnostuneita. Tämä näkyy erityisesti tarpeena opintojen ja oppinnäytetöiden ohjaukseen sekä avunsaannin toiveena ajanhallintaan ja kuormittumisen ehkäisemiseen. Läheisempää yhteyttä kaivataan yliopistohenkilöstön ja opiskelijoiden välille.

Uutta tietoa ilmeni yliopistokulttuurin ja yliopiston hallinnollisten, rakenteellisten, tekijöiden merkityksestä kuormittumiselle. Lyhyen kolmipäiväisen opetusviikon koettiin kuormittavan opiskelijoita, sillä opetuspäivistä tuli usein pitkiä ja useat kurssit saattoivat olla päällekkäin. Samoin opiskelijoiden kokemukset opintojen ruuhkautumisesta yksittäisiin periodeihin ja periodien loppuihin saattavat viestiä yliopiston lyhyestä lukuvuodesta, jossa opetuksesta pihistetään lukukausien alku- ja loppupuolella. Tällöin muodollinen opetus saattaa painottua lukukausien keskikohtiin, tuoden opiskelijoille kiireitä ja kuormaa useiden samanaikaisten opintojen ristipaineessa. Rakenteellisiin tekijöihin opiskelijoilla näyttäisi olevan rajoitetusti mahdollisuuksia vaikuttaa. Vaikuttaminen oli mahdollista, jos opettajat olivat avoimia yhteisille neuvotteluille. Opintoihin kiinnittymisestä ovat vastuussa niin opiskelijat kuin yliopiston henkilökunta. Osallistamalla opiskelijoita mukaan opetuksen, koulutuksen ja kurssien suunnitteluun voidaan heitä sitouttaa paremmin yhteisesti sovittuihin oppimistavoitteisiin ja yliopistoyhteisöön. Opiskelijoiden tietoisuus kurssi- ja opintosisällöistä ja -

suoritteista sekä niissä pitäytyminen lisäävät molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta opettajien ja opiskelijoiden välille.

Uutta opintoihin kiinnittymistä selittävää tietoa tuli tutkimuksessa esille myös opiskelijan opintoihin kiinnittymisen tasolta. Yliopiston on hankala edistää opiskelijoiden jaksamista, mikäli suuri osa kuormitusta aiheuttavista asioista johtuu opiskelijan omista valinnoista tai yliopiston ulkopuolisista aktiviteeteista. Tällöin mahdollisuutena olisi lähinnä alentaa opintojen vaatimus- ja osaa mistasoa, mikä ei ole realistista haluttaessa kasvattaa opiskelijoista tieteelliseen ajattelutapaan sitoutuneita asiantuntijoita. Monista aktiviteeteista johtuvasta kuormittumisesta ja kiireestä huolimatta opiskelijat pyrkivät huolellisuuteen ja menestykseen myös opinnoissaan. Opinnoissa menestyminen näyttäytyi tutkimuksessa enemmän ulkosyntyisen motivaation kuin sisäsyntyisen oppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen kautta. Asiantuntijaksi kasvamisen ja opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta halu asioiden yhteyksien ja ilmiöiden ymmärtämiseen olisi kuitenkin tärkeämpää kuin tutkintotodistuksessa olevat korkeat arvosanat. Yhteisöllisen oppimisen merkityksen kasvaessa olisikin hyvä pohtia myös arvioinnin suhdetta oppimiseen, sillä opettajajohtoinen lopputuloksen arviointi ei johdata syvälliseen, omasta kiinnostuksesta nousevaan oppimiseen. Yhteisöllisesti neuvotellut arviointikäytännöt ja oman sekä ryhmän oppimisen itsearviointi voisivat siirtää painopistettä ulkoisesta motivaatiosta sisäisen oppimismotivaation suuntaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että huoli opiskelijoiden heikosta panostamisesta ja ajallisesta kiinnittymisestä opintoihin näyttäisi perusteettomalta, sillä yhteiskunnalliset ja muut ulkoiset paineet saavat opiskelijat suorittamaan kurseja jopa oman jaksamisensa uhalla. Tärkeämpää olisikin saada opiskelijat kiinnittymään sisällöllisesti opintoihin ja yhteisöön, jossa heidän huolensa ja epävarmuutensa tulevaisuudesta huomioitaisiin ja opinnoille löydetäisiin uusia merkityksiä. Ulkoisten paineiden lisääminen ei näytä kestävältä tavalta nopeuttaa valmistumista ja opiskelua.

## **9.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä opintoihin kiinnittymisestä ajan, resurssien ja panostamisen näkökulmasta. Aika, resurssit ja panostaminen saivat tutkimuksessa monenlaisia merkityksiä, jotka eivät olleet yksiselitteisiä opintoihin kiinnittymisen kannalta. Näitä merkityksiä ja niiden yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen olen tarkastellut yksityiskohtaisemmin tulososiossa ja yleisemmällä tasolla johtopäätöksissä. Tutkimuksella ei ole pyritty määrälliseen yleistettävyyteen, vaan merkitysten tutkimuksen kautta ymmärryksen lisäämiseen tutkittavasta aiheesta. Tutkimustuloksia voidaan käyttää koulutuksen ja opetuksen kehittämisen keskustelun pohjalla, ja pohtia niiden avulla uudenlaisia toimintatapoja opiskelijoiden opintoihin kiinnittämiseksi.

Hermeneuttisen kehän kulkeminen, analyysin perustaminen tutkittavien kokemuksiin sekä empiirisen ja tieteenteoreettisen osan osuvuus ovat hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden perusta (Laverty 2003, 31; Perttula 2009, 156–157). Tutkimuksen tieteenteoreettinen ja empiirinen osa ovat tutkimuksen kuluessa toimineet vuoropuheluna, lisäten ymmärrystä toisiinsa. Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ihmis- ja maailmakäsitys, sekä elämänkokemus ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta vaikuttavat tulkintaan ja on sen tähden tuotava julki (ks. Laverty 2003; Perttula 2009). Ennakko-oletuksiani ja tutkimuksen tieteenteoreettista perustaa olen avannut aineiston analyysiä kuvailevassa osiossa sekä tutkimuksen alkupuolella teoriaosuudessa. Ennakko-oletusteni mukaisesti yhteisöllinen oppiminen ja ajanhallinnan vaikeudet ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. Sen sijaan terveyden merkitys opintoihin kiinnittymiselle näyttäytyi pienemmässä roolissa. Ymmärrykseni opintoihin kiinnittymisestä lisääntyi erityisesti yhteiskunnallisten ilmiöiden merkityksestä opintoihin kiinnittymiselle. Havaintojeni objektiivisuutta olen pyrkinyt osoittamaan useilla autenttisilla aineistokatkelmilla ja tulkitsemaan niitä aineiston ja aiemman tutkimuksen pohjalta. Analyysissä etenin opiskelijoiden kokemusten pohjalta, ja tarkastin niiden sopivuuden ylempiin luokkiin jokaisella analyysikierroksella. Hermeneuttisen kehän kulkemisessa käytin apuna tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitin ajatuksia ja pohdintoja jokaisen analyysi- ja tulkintakierroksen jälkeen.

Tutkimuksessa oli valmis aineisto. Tampereen yliopiston uusia opetussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa haastattelukysymykset painottuivat muun muassa opinnoissa kuormittumiseen ja niissä panostamiseen. Tämän tutkimuksen merkitykset ovat luultavasti rakentuneet opiskelijoiden haastatteluissa edellä mainittujen teemojen ympärille ja ne näkyvät sen tähden vahvasti analyysissä ja tutkimustuloksissa. Merkitysten sijoittuminen myönteisiin ja kielteisiin merkityksiin olisi voinut olla painopisteeltään erilainen, mikäli aineiston kerääminen ja haastattelukysymykset olisi toteutettu tämän tutkimuksen tutkimusongelmien pohjalta. Merkitykset olisivat kuitenkin luultavasti myös toisen aineiston kanssa liittyneet samoihin teemoihin kuin tässä tutkimuksessa, sillä teemat ovat samankaltaisia aiempien tutkimusten ja teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Tutkittavien anonymiteetin olen pyrkinyt varmistamaan kertomalla yleisellä tasolla tutkimustuloksista silloin, kun haastatteluissa käsiteltiin yksittäisille tutkinto-ohjelmille spesifejä opintoja, luottamus- tai ainejärjestötehtäviä. Autenttisiin katkelmiin olen pyrkinyt valitsemaan aineistokatkelmia, jotka kuvaavat esiteltyjä ilmiöitä osuvasti, mutta eivät paljasta haastateltavien henkilöllisyyttä. Katkelmat on esitetty aineistossa peitenimiin yhdistettyinä, jotta tulososio olisi koherentti ja lukija voisi seurata sen kulkua paremmin. Tutkittavien yhteystiedot eivät ole olleet tiedossani tutkimuksen aikana.

### *9.3 Tutkimuksen pohjalta luodut jatkotutkimustehtävät*

Yhteiskunnallisen tilanteen ja työelämän muutosten vaikutuksesta opintoihin kiinnittymiselle olisi tärkeää saada vertailevaa tietoa. Tämän tutkimuksen toteutusajankohtana yhteiskunnan taloudellinen tilanne on ollut heikko ja työttömyys on kasvanut yleisesti sekä akateemisesti koulutettujen osalta. Mielenkiintoista olisi selvittää, muuttuvatko opinnoille annettavat merkitykset ja opintoihin kiinnittyminen esimerkiksi nousukauden tai paremman työllisyystilanteen aikana, jolloin opiskelijoiden ei tarvitse huolehtia omasta työelämäpotentiaalistaan kilpailussa vähenevistä työpaikoista. Vaihtoehdoisesti yhteiskunnallisen tilanteen ja työelämän muutosta voidaan tutkia myös tutkimalla eri alojen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja opinnoille annettuja merkityksiä aloilla, joiden työllisyystilanteet vaihtelevat toisistaan. Tällöin tutkimuksen tekemisen ajankohta ei olisi riippuvainen yleisten yhteiskunnallisten suhdanteiden muutoksesta ajassa. Mielenkiintoista olisi selvittää merkitysten tutkimuksen avulla saako yliopistokoulutus sivistykseen perustuvia merkityksiä enää lainkaan, vai ovatko työelämän tarpeet korvanneet ne kokonaan.

Toinen jatkotutkimushaaste koskee opintoihin kiinnittymisen muutosta opiskelijan opintojen aikana. Opiskelijat tulevat opiskelemaan uutta alaa usein motivoituneina ja innokkaina, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa, moni kohtaa motivaation laskemisen opintojen myötä. Tärkeää olisikin selvittää syitä motivaation laskemiseen koulutuksen aikana, sillä motivaatiolla on merkittävä rooli opintoihin kiinnittymisessä. Mielenkiintoista olisi selvittää, ovatko opintoihin liittyvät odotukset ja todellinen opiskelu ristiriidassa toistensa kanssa ja täten aiheuttavat motivaation laskua vai vaikuttaako opiskelijan muu elämäntilanne ja yliopiston opetuskäytänteet ja kulttuuri muutoksiin opintoihin kiinnittymisessä opintojen aikana.

# LÄHTEET

Aarnio, L. 2014. "Opintopiste" -käsiteanalyttinen ja empiirinen tutkielma "opintopisteen" yhteyksistä opintopisteeseen. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 49/2014. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.

Aho, S., Hynninen, S.-M., Karhunen, H. & Vanttaja M. 2012. Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 26/2012.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Annala, J., Mäkinen, M. & Svärd, P. 2012. Visioita yliopistoyhteisöistä verkossa – kohti opintoihin kiinnittävää vuorovaikutusta. Teoksessa J. Viteli & A. Östmann (toim.) Tuovi 10: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2012 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Tampere: Tampereen yliopisto, TRIM, 3–15. Saatavilla [www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66310/tuovi\\_10\\_2012.pdf>](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66310/tuovi_10_2012.pdf). Luettu 28.4.2015

Astin, A.W. 1993. What matters in college? Liberal Education 79 (4), 4.

AUSSE (Australasian Survey of Student Engagement) 2015. Overview. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.acer.edu.au/ausse>](http://www.acer.edu.au/ausse). Luettu 13.3.2015.

Brint, S. & Cantwell, A. M. 2008. Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. Saatavilla [www-muodossa: <www.higher-ed2000.ucr.edu/Publications/Brint%20and%20Cantwell%202008.pdf>](http://www.higher-ed2000.ucr.edu/Publications/Brint%20and%20Cantwell%202008.pdf). Luettu 28.10.2014.

Case, J. 2008. Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. Higher Education 55 (3), 321–332.

Cook, A. & Leckey, J. 1999. Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. Journal of Further and Higher Education 23 (2), 157–171.

Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., Jackson, R. 2010. Student engagement in very large classes: the teachers' perspective. Studies in Higher Education 35 (7), 761–775.

Hall, R. 2010. The work-study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment. Journal of Education and Work 23 (5), 439–449.

Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N. & Mishra, S. 2015. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012–2015. Synopsis of Indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf>](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf). Luettu, 6.3.2015.

- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. Emblems of quality in higher education. Developing and sustaining high-quality programs. Boston: Allyn and Bacon.
- Hu, S. & Kuh, G. D. 2002. Being disengaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555–575.
- Kahu, E. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Kamppinen, M. 2000. Ajat muuttuvat. Esseitä ajasta, riskeistä ja tieteellisestä maailmankuvasta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KARVI, (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus). 2015 Korkeakoulutus. Saatavilla [www-muodossa: <http://karvi.fi/korkeakoulutus/>](http://karvi.fi/korkeakoulutus/). Luettu 13.3.2015.
- Kela 2012. Opintotuki. Päivitetty versio 27.11.2014. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.kela.fi/opintotuki>](http://www.kela.fi/opintotuki). Luettu 27.4.2015.
- Kela 2015. Jos sairastut opintojesi aikana. Päivitetty versio 4.2.2015. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.kela.fi/jos-sairastut>](http://www.kela.fi/jos-sairastut). Luettu 30.3.2015.
- Kettunen, H. & Villa, T. 2013. Opiskelukyky ja menestyminen opinnoissa. Teoksessa J. Saari & H. Kettunen. *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 39/2013*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 26–41.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opetuksessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2*. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla [www-muodossa Campus Conexusin arkistosta: <http://www.campusconexus.fi/>](http://www.campusconexus.fi/). Luettu 5.11.2014.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Hitaasti mutta epävarmasti. Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1*. Tampere: Tampereen yliopisto, 87–112.
- Kota online -tietokanta 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa: <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>](https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do). Luettu 11.11.2014.
- Kunttu, K. & Pesonen, T. 2013. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Verkkojulkaisu. Saatavilla [www-muodossa: <www.yths.fi/filebank/1864-KOTT\\_2012\\_verkkoon.pdf>](http://www.yths.fi/filebank/1864-KOTT_2012_verkkoon.pdf). Luettu 8.4.2015.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 19–44.

Lauren, K., Tenhunen-Ruotsalainen L. & Väisänen K. (toim.) 2012. Nuoret ja työelämä -kaksi eri maailmaa? Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto. Saatavilla [www-muodossa <http://www.tat.fi/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/TAT\\_Nuoret\\_ja\\_tyaelama\\_2012.pdf>](http://www.tat.fi/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/TAT_Nuoret_ja_tyaelama_2012.pdf). Luettu 28.4.2015.

Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (3), 21–35.

Leese, M. 2010. Bridging the gap: supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education* 34 (2), 239–251.

Lowe, H & Cook, A. 2003. Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education* 27 (1), 53–76.

Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turku: Turun yliopisto.

Moilanen, P & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Mutanen, A. 2012. Sivistysyliopisto hyödyn tuottajana. Teoksessa M. V. Volanen (toim.) Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto, 160–175.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

Mäkinen-Streng, M. 2010. Opiskelijat yliopistojen muutosten pyörteissä. Raportti Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselystä 2009. Turun yliopiston julkaisusarja 3/2010. Turku: Turun yliopisto.

NSSE (National Survey of Student Engagement). 2014. About NSSE. Saatavilla [www-muodossa: <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>](http://nsse.iub.edu/html/about.cfm). Luettu 19.11.2014.

OECD 2014. Testing student and university performance globally: OECD's AHELO. Saatavilla [www-muodossa: <www.oecd.org/edu/ahelo>](http://www.oecd.org/edu/ahelo). Luettu 13.3.2015.

Opetushallitus 2014. Hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet. 22.8.2014. Saatavilla [www-muodossa: <https://opintopolku.fi/wp/wp-content/uploads/2014/09/hakeneet-hyv%C3%A4ksytyt-ja-paikan-vastaanottaneet-s2014-YO.pdf>](https://opintopolku.fi/wp/wp-content/uploads/2014/09/hakeneet-hyv%C3%A4ksytyt-ja-paikan-vastaanottaneet-s2014-YO.pdf). Luettu 8.5.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014c. Kansallisen osaamisperustan vahvistaminen. Johtopäätöksiä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 19.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen. (Lainvalmistelu). Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vi-reilla\\_koulutus/opiskelijavalinnat/index.html?lang=fi>](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vi-reilla_koulutus/opiskelijavalinnat/index.html?lang=fi). Luettu 19.11.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b. Vahvemmat kannusteet koulutuksen ja tutkimuksen laadun vahvistamiselle. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014: 7.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Yliopistojen rahoitusmalli 2015 alkaen. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto\\_oh-jaus\\_ja\\_rahoitus/liitteet/yo\\_rahoitusmalli\\_2015.pdf>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_oh-jaus_ja_rahoitus/liitteet/yo_rahoitusmalli_2015.pdf). Luettu 29.4.2015.

Orr, D., Gwosc, C. & Netz, N. 2011. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Penttilä, J. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30/2009. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Penttilä, J. 2011. Opiskelijoiden taloudellinen tilanne ja työssäkäynti. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim.

Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämä taitojen kehittäminen korkeasteella ESR-hanke 2008–2011, 55–75.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Potila, A.-K. 2014. Opiskelijatutkimus 2014. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 10.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Rantanen, E. & Liski, E. 2009. Valmiiksi tavoiteajassa? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnossa. Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 3/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.



Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/). Luettu 30.1.2015.

Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.

Saari, J., Mikkonen, J., & Vieno, A. 2013. Löytöretkiä tuntemattomalle mantereelle. Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja tulevaisuusodotukset. Työpoliittinen aikakauskirja 2/2013. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.tem.fi/files/36887/saarimikkonenvieno.pdf>](http://www.tem.fi/files/36887/saarimikkonenvieno.pdf). Luettu 10.3.2015

Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä - Yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 45–54.

Scott, G. 2005. Accessing the student voice. Final report. Sydney: University of Western Sydney. Saatavilla [www-muodossa: <http://uws.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/63955/HEIPCEQueryFinal\\_v2\\_1st\\_Feb\\_06.pdf>](http://uws.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/63955/HEIPCEQueryFinal_v2_1st_Feb_06.pdf). Luettu 9.3.2015.

Siivonen, P. 2010. Tutkintoja ja itsensä sivistämistä -kertomuksia aikuiskasvatuksesta. Aikuiskasvatus 2010 (3), 196–205.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J., Zvanut, B. & Äimälä A.-M. 2012. ”On hyvä, että opetus on vaativaa, että siitä oppii” - Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen vaativuudesta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat koulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampere: Tampereen yliopisto, 192–210.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2015. Työllisyyskatsaus. Helmikuu 2015. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.tem.fi/tyo/tyonvalitystilasto>](http://www.tem.fi/tyo/tyonvalitystilasto). Luettu 30.3.2015.

Törmä, S. & Mäkinen, S. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 75–99.

Vallo, M. 2007. Riittävästi opintoja? Selvitys opintotukea saavien opiskelijoiden opintomenestyksestä. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 49/2007. Tampere: Tampereen yliopisto.

Valtioneuvosto 2013. Rakennepoliittinen ohjelma talouden kasvuedellytysten vahvistamiseksi ja julkisen talouden kestävyysvajeen umpeen kuromiseksi. Päivätty 29.8.2013. Saatavilla [www-muodossa: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1043920/rakennepoliittinen-ohjelma.pdf/80a7dcb0-98f0-4853-974f-1d25f4be5f3a>](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1043920/rakennepoliittinen-ohjelma.pdf/80a7dcb0-98f0-4853-974f-1d25f4be5f3a). Luettu 24.4.2015.

Van den Hurk, M., M., M. & Van Berkel, H., J., M., 2005. Employment and Achievement in a problem-based curriculum. Higher Education in Europe 30 (2), 229–236.

- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla [www-muodossa: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000&api=v2>](https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000&api=v2). Luettu 30.1.2015.
- Vipunen - Opetushallinnon tilastopalvelu 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. CSC - Tieteen tietotekniikan keskus Oy. Saatavilla [www-muodossa: <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ohjeet/Pages/default.aspx>](http://vipunen.csc.fi/fi-fi/ohjeet/Pages/default.aspx). Luettu 11.11.2014.
- Vuorikoski, M. 2004. Kohti työelämää - unelmia, tavoitteita, uurastusta. Teoksessa K. Jokihaara, M. Räisänen, A. Tahvola & M. Vuorikoski. Se on se avain! Kasvatustieteen tieteenalaohjelmasta valmistuneiden tarinoita opiskelusta ja työhön sijoittumisesta. Tutkimuksia ja selvityksiä 46. Tampere: Tampereen yliopiston opintotoimisto, 11–20.
- Wolff, L.-A. 2006. Kestävää kehitystä edistävä kasvatus ja sivistys - näköaloja korkeakouluopetuksen kehittämiseen. Teoksessa T. Kaivola & L. Rohweder (toim.) Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävä kehitys edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 4. Helsinki: Opetusministeriö, 37–48.
- Yan, L. & Kember, D. 2004. Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14 (1), 27–49.
- Zacheus, T. 2008. Suomalaiset ja vapaa-aika. Raportti ISSP 2007 Suomen aineistosta. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 8/2008. Tampere: Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Zepke, N. & Leah, L. 2010. Improving student engagement: Ten proposal for action. *Active Learning in Higher Education* 11 (3), 167–177.
- Zhao, C.-M. & Kuh, G., D. 2004. Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education* 45 (2), 115–138.

# LIITTEET

## Liite 1(1)

### Haastattelukysymykset:

- ☐ Taustatiedot
- ☐ Mitä opiskelet ja missä yksikössä? (tutkinto-ohjelma, oppiaine)
- ☐ Montako vuotta olet opiskellut?
  - Millä tavalla koet, että opetussuunnitelman uudistus ja uudet tutkinto-ohjelmat ovat muuttaneet opiskelua ja opetusta?
  - Kuvailisitko seuraavaksi, millainen on tyypillinen opiskeluviikkosi aikatauluiltaan? (Annetaan opiskelijalle viikkokalenteri täytettäväksi ja pyydetään merkkamaan siihen tärkeimmät tekemiset ja toiminta: työ, opiskelu ja muu aika. Pyydetään kertomaan viikosta nauhalle ja tarkennetaan tarvittaessa, millaista opiskelu on ollut luonteeltaan: luento, opin-  
näytteen kirjoittaminen, tenttiin lukeminen..?)
  - Onko tyypillisessä viikossasi jotain kuormittavaa? Mitä? (Tarvittaessa tarkennetaan, missä määrin kuormitusta aiheuttavat työ, opiskelu ja muut asiat.)
  - Jos mietit eilistä päivää, tuleeko sinulle mieleen jotain esimerkkiä asiasta tai tilanteesta, joka kuormitti sinua? (Jos ei tule mieleen: ”Onko sinulla joskus kuormittavia päiviä? Ker-  
toisitko esimerkin sellaisesta?)
  - Millaiseen kuormaan olet valmis panostamaan?
  - Mikä sinusta tuntuu ylikuormalta? Mitä haluaisit jättää pois, jos voisit?
  - Mikä saa sinut jaksamaan?
  - Osa opiskelijoista kokee opinnot melko kuormittavaksi. Mistä arvelet tämän johtuvan? Mitä kuormittavuuden vähentämiseksi voitaisiin tehdä?
  - Jäikö jotain tärkeää kysymättä tai kertomatta?